

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTET AFI

Et lag rundt eleven

En klynge-randomisert evaluering av LOG-modellen

**Ira Malmberg-Heimonen, Anne Grete Tøge,
Selma Therese Lyng, Elin Borg, Øyvind Pålshaugen,
Vidar Bakkeli, Christian Wittrock, Hanne Christensen,
Torbjørn Lund, Knut Fossestøl og Sehrish Akhtar**

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET





Et lag rundt eleven. En klynge- randomisert evaluering av LOG- modellen.

Ira Malmberg-Heimonen, Anne Grete Tøge, Selma Therese Lyng, Elin Borg, Øyvind Pålshaugen, Vidar Bakkeli, Christian Wittrock, Hanne Christensen, Torbjørn Lund, Knut Fossestøl, Sehrish Akhtar

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

AFI-rapport nummer: 2020:07

Et lag rundt eleven. En klynge-randomisert evaluering av LOG-modellen.

Forfattere: Ira Malmberg-Heimonen, Anne Grete Tøge, Selma Therese Lyng, Elin Borg, Øyvind Pålshaugen, Vidar Bakkeli, Christian Wittrock, Hanne Christensen, Torbjørn Lund, Knut Fossestøl, Sehrish Akhtar

Prosjekt: Et lag rundt eleven

Prosjektleder: Ira Malmberg-Heimonen

Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet

Forskningsgruppe: Velferdsstatens organisering

Publiseringsdato: Oktober 2020

Omslagsbilde: Unsplash/Rawpixel

Antall sider: 156

Emneord: skole, tverrprofesjonelt samarbeid, prosessevaluering klynge-randomisert, ressursteam

Resymé:

I prosjektet har Ålesund, Lillehammer, Nedre Eiker og Harstad kommuner implementert LOG-modellen, og OsloMet ved Arbeidsforskningsinstituttet har sammen med Universitetet i Tromsø evaluert den. Skoleeier og skoleleder leder utviklingsarbeidet for å fremme tverrprofesjonelt samarbeid i kommuner og skoler, gjennom en bestemt struktur og medvirkningsbasert metodikk. Resultatene viser positive effekter av LOG-modellen på samarbeidspartneres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid, men ingen signifikante effekter på elevenes læringsmiljø, eller læreres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid og mestring.

ISBN 978-82-7609-420-6

ISSN 0807-0865

© Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet, 2020

© Work Research Institute (AFI), OsloMet – Oslo Metropolitan University, 2020

© Forfatter(e)/Author(s)

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

All rights reserved. This publication or part thereof may not be reproduced in any form without permission from the author.

Arbeidsforskningsinstituttet AFI
OsloMet – storbyuniversitetet
Pb. 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Telefon: +47 93 29 80 30

E-post: postmottak-afi@oslomet.no

Nettadresse: oslomet.no/om/afi

Work Research Institute (AFI)
OsloMet – Oslo Metropolitan University
P.O.Box 4 St. Olavs plass
N-0130 OSLO

Publikasjonen kan lastes ned gratis fra fagarkivet.oslomet.no

Publications are available for free download from fagarkivet.oslomet.no

Forord

I dette prosjektet har Ålesund, Lillehammer, Nedre Eiker og Harstad kommuner implementert LOG-modellen, og OsloMet ved Arbeidsforskningsinstituttet har sammen med Universitetet i Tromsø vært ansvarlig for evaluering av implementering og modellens effekter. Totalt har 35 barneskoler, et flertall skoleledere, lærere og elever, skoleeiere samt samarbeidspartnere i og utenfor skolen bidratt i prosjektet. Vi har flere vi ønsker å takke i forbindelse med prosjektet.

Vi vil takke Utdanningsdirektoratet som har finansiert prosjektet over de tre årene det pågikk, for prosjektoppfølgningen og de årlige seminarne. Vi vil spesielt takke ansatte i kommunene og skolene for å ha deltatt aktivt i prosjektets utviklingsarbeid og i innsamling av forskningsdata. Skoleeiere, skoleledere, lærere og samarbeidspartnere har besvart spørreundersøkelser og stilt opp på intervjuer og latt oss observere møter og dialogkonferanser. Vi vil også takke elevene på 5–7. trinn som hvert år har besvart Elevundersøkelsen, og dermed gitt oss tilgang til deres vurdering av læringsmiljøet.

Vi vil takke OsloMet og Arbeidsforskningsinstituttet AFI for å ha støttet gjennomføringen av prosjektet. Vi takker våre interne kvalitetssikrere Ida Drange og Eirin Pedersen, som gjennom sine kommentarer bidro til en bedre rapport. Vi takker også Therese Saltkjel og Kamila Hynek for viktig arbeid i prosjektets tidligere faser.

Det er flere forskere som har deltatt i prosjektet. Veiledningsteamet ved Øyvind Pålshaugen, Christian Wittrock, Hanne Christensen og Torbjørn Lund har stått for utviklingen av LOG-modellen, og gjort en betydelig innsats i å veilede skoleeiere og skoleledere i implementeringen av modellen lokalt. Prosessteamet ved Selma Therese Lyng, Elin Borg og Vidar Bakkeli har stått for innsamling og analyse av kvalitative prosessdata. Bakkeli har deltatt i skriving av kapittel 6, mens Borg og Lyng også har skrevet kapittel 7, samt vesentlige deler av kapitlene 2 og 11. Knut Fossestøl har også inngått i forskerteamet og gitt viktige bidrag og innspill gjennom hele prosjektperioden, til fortolkning og syntetisering av funn og resultater, samt til drøfting av programteori og virkningsmekanismer. Effekteamet ved Anne Grete Tøge, Sehrish Akhtar og undertegnede har samlet inn og analysert kvantitative data om implementering, vurderinger og effekter av LOG-modellen. Resultater fra disse analysene er gjengitt i kapitlene 4, 5, 8, 9 og 10. Alle forskere har kommentert hverandres kapitler og bidratt med innspill til introduksjon, metodekapittel og diskusjon.

Oslo, 15. oktober 2020,

Ira Malmberg-Heimonen, prosjektleder

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
Sammenfatning	8
<i>Prosjektet</i>	8
<i>LOG-modellen</i>	8
<i>Evalueringen</i>	9
<i>Resultater</i>	9
<i>Antatte virkningsmekanismer har i begrenset grad blitt aktivert</i>	10
Summary	12
<i>The project</i>	12
<i>The LOG model</i>	12
<i>The evaluation</i>	13
<i>Results</i>	13
<i>Anticipated programme mechanisms were activated to a limited degree only</i>	14
1. Introduksjon	16
1.1 <i>Bakgrunnen for prosjektet</i>	16
1.2 <i>Et innblikk i forskning om tverrprofesjonelt samarbeid</i>	17
1.3 <i>Begrunnelse for LOG-modellen</i>	18
2. LOG-modellen	20
2.1. <i>Arenaene i LOG-modellen</i>	21
2.2. <i>Veiledningsteamets rolle</i>	24
2.3. <i>Virkningsmekanismer på leder- og skolenivå</i>	25
2.3.1. <i>Virkningsmekanismer på ledernivå</i>	25
2.3.2. <i>Virkningsmekanismer på skolenivå</i>	27
3. Evalueringen av LOG-modellen – Data og metoder	29
3.1 <i>Klyngerandomisert studie for evaluering av LOG-modellens effekter og prosesser</i>	29
3.1.1 <i>Undersøkelsens kvantitative data</i>	30
3.1.2 <i>Undersøkelsens kvalitative data</i>	33
3.2 <i>Metodologiske aspekter</i>	37
4. LOG-modellen og implementeringen av den	40
4.1 <i>Data om implementering</i>	40
4.2 <i>Implementering av hovedelementene i modellen</i>	41
4.2.1 <i>Styringsgruppe</i>	41
4.2.2 <i>Strategiforum</i>	42
4.2.3 <i>Ressursteam</i>	42
4.2.4 <i>Dialogkonferanser i kommunen og på skolen</i>	46
4.2.5 <i>Utviklingstiltakene</i>	47

4.3 Oppsummering	48
5. Skoleledernes, lærernes og samarbeidspartneres vurderinger av LOG-modellen	49
5.1 Aktørenes kjennskap til LOG-modellen og vurdering av dens programelementer	49
5.1.1 Kjennskap til modellen	49
5.1.2 LOG-veilederen og veiledningsteamet	49
5.1.3 Aktørenes vurderinger av dialogkonferansene	51
5.2 Aktørenes vurdering av LOG-modellen og dens egnethet.....	51
5.2.1 Vurderinger av LOG-modellen	51
5.2.2 Vurderinger av LOG-modellens egnethet	53
5.4 Oppsummering	55
6. Analyser av gode erfaringer, utfordringer, fremmede og hemmende faktorer	56
6.1 Innledning	56
6.2 Kort tid til forankring, forberedelser og avklaringer	57
6.3 Forståelser av og innstillinger til LOG-modellen og veiledningsheftet	59
6.5 Involvering av andre profesjoner og tjenester	62
6.6 Involvering av lærere	66
6.7 Dialogkonferanse – mange gode erfaringer	67
6.7.1 Kommun nivå	67
6.7.2 Skolenivå.....	68
6.8 Ledelse av tverrprofesjonelt utviklingsarbeid	68
6.8.1 Strategiforum.....	68
6.8.2 Oppfølging av skolene: Balansegang og 'strek i laget'	69
6.8.3 Ulike behov og ulik kompetanse for å lede utviklingsarbeidet ved skolen	70
6.9 Erfaringer med veiledningsteamet.....	70
6.10 Konkretisering av utviklingstiltak.....	71
6.11 Styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet: gode erfaringer	74
6.12 Oppsummering	75
7. Utviklingstiltak ved skolene	77
7.1 Hovedtyper av utviklingstiltak	77
7.1.1 Informasjon om og presentasjon av ressursteamet.....	78
7.1.2 Involvering av andre profesjoner i skolens programmer, verktøy og undervisningsopplegg	78
7.1.3 Involvering av andre profesjoner i arbeid med psykososialt miljø	79
7.1.4 Tverrprofesjonelt samarbeid om spesifikke temaer	79
7.1.5 Styrking av samarbeidet i og med ressursteamet	80
7.2 Fire eksempler på utviklingstiltak.....	81
7.2.1 Nye strukturer for tverrprofesjonelt samarbeid om enkeltsaker	81
7.2.2 Nye strukturer i det forebyggende og miljørettede tverrprofesjonelle samarbeidet	83
7.2.3 Mer effektiv og bedre bruk av det interne tverrprofesjonelle laget: «Ambulerende miljøterapeuter» og «Kursrom»	86
7.2.4 «Drop-in»: Ressursteamet som ukentlig lavterskelarena for lærere og foreldre	89
7.3 Oppsummering	92
8. Effekter av LOG-modellen for samarbeidspartnere	93
8.1 Effekt av LOG-modellen på tverrprofesjonelt samarbeid blant samarbeidspartnere	94

8.1.1 Effekt av LOG-modellen på innholdet i teamarbeidet.....	94
8.1.2 Effekt av LOG-modellen på dynamikken i samarbeidet	95
8.1.3 Effekt av LOG-modellen på konflikthåndtering i teamet	96
8.1.4 Effekt av LOG-modellen på ansvarsfordeling i teamet	96
8.1.4 Effekt av LOG-modellen på evaluering av teamarbeidet.....	97
8.1.5 Effekt av LOG-modellen på arbeidet i teamet	98
8.2 To-nivåanalyse av LOG-modellens effekter for samarbeidspartnere	99
8.3 Ulike effekter for interne og eksterne samarbeidspartnere?	100
8.4 Oppsummering	101
9. Effekter av LOG-modellen for lærernes tverr-profesjonelle samarbeid og mestringsforventninger	102
9.1 Effekt av LOG-modellen på lærernes vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid.....	103
9.2 Effekt av LOG-modellen på ulike dimensjoner av tverrprofesjonelt samarbeid (PINCOM)	105
9.2.1 Effekt av LOG-modellen på tverrprofesjonelt klima	106
9.2.2 Effekt av LOG-modellen på organisasjonskultur	107
9.2.3 Effekt av LOG-modellen på motivasjon	108
9.2.4 Effekt av LOG-modellen på gruppeledelse	109
9.2.5 Effekt av LOG-modellen på profesjonsmakt	110
9.2.6 Effekt av LOG-modellen på organisasjonsmål	111
9.3 Effekt av LOG-modellen på lærernes mestringsforventninger	112
9.3.1 Effekt av LOG-modellen på instruksjon	112
9.3.2 Effekt av LOG-modellen på tilpasset opplæring	113
9.3.3 Effekt av LOG-modellen på motivering	114
9.3.4 Effekt av LOG-modellen på ro, orden og disiplin	115
9.3.5 Effekt av LOG-modellen på samarbeid.....	116
9.3.6 Effekt av LOG-modellen på mestring av utfordringer	117
9.3.7 Effekt av LOG-modellen på kollektiv mestringsforventning	118
9.4 Oppsummering	119
10. Effekter av LOG-modellen for elever	120
10.1 Effekt av LOG-modellen på trivsel og lærelyst	121
10.1.1 Effekt av LOG-modellen på trivsel	121
10.1.2 Effekt av LOG-modellen på sosial kontakt med medelever	126
10.2 Effekt av LOG-modellen på læringskultur	127
10.3 Effekt av LOG-modellen på mestring	128
10.4 Effekt av LOG-modellen på støtte fra lærere	130
10.5 Oppsummering	131
11. Oppsummering og diskusjon.....	132
11.1 Varierende effekter av LOG-modellen.....	132
11.1.1 Vi finner ikke effekter av LOG-modellen på elevenes læringsmiljø	133
11.1.2 Vi finner ingen effekter av LOG-modellen for læreres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid og egne mestringsopplevelser	134
11.1.3 Positive effekter for samarbeidspartneres vurdering av tverrprofesjonelt samarbeid	135
11.2 Variasjon i implementering og erfaringer med LOG-modellen	135
11.3 Hva sier funnene om virkningsmekanismer i LOG-modellen? Programteoretiske implikasjoner	136
11.3.1 Antatte virkningsmekanismer knyttet til arbeidet med utviklingstiltak og ledelse	137

11.3.2 Aktiverte og ikke-aktiverte virkningsmekanismer	137
11.4 Anbefalinger	140
11.4.1 LOG-veilederen	140
11.4.2 Oppstart	141
11.4.3 Underveis i implementeringsprosessen.....	142
11.4.4 Avslutningsfasen	142
12. Referanser	143
13. Appendiks	146
<i>Oppgaver for skoleledere – Etablering av møtearenaer</i>	146
<i>Skolelederens og samarbeidspartneres svar på spørreundersøkelsene i 2017, 2018 og 2019 per kommune.</i>	150
<i>Antall elever per skole som har gjennomført elevundersøkelsen i 2017, 2018 og 2019</i>	151
<i>Veiledningshefte til skoleeier og skoleleder</i>	153
14. Figurer og tabeller	166
<i>Figuroversikt</i>	166
<i>Tabelloversikt</i>	168

Sammenfatning

Prosjektet

Dette prosjektet er en del av Utdanningsdirektoratets satsing for økt kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. Prosjektet ble finansiert av Utdanningsdirektoratet i 2017 innen rammen for satsingen «Et lag rundt eleven - Bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Forskningsbasert utprøving og effektevaluering av tiltak». Sentralt i utlysingen var at forskningen skulle gi ny kunnskap om hensiktsmessig anvendelse av andre profesjoners kompetanse i skolen, ved å prøve ut tiltak som fremmer samarbeid mellom ulike profesjoner og på sikt føre til bedre læringsmiljø for elevene.

I dette prosjektet har Ålesund, Lillehammer, Nedre Eiker og Harstad kommuner implementert LOG-modellen, og Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet har, sammen med Universitetet i Tromsø, vært ansvarlig for evaluering av implementering og effekter. Selve LOG-modellen er utviklet av forskerne og har sin bakgrunn i et forprosjekt gjennomført av Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet i årene 2014–2015. For å unngå å evaluere oss selv, valgte vi å dele forskergruppen i tre. Veiledningsteamet som har utviklet LOG-modellen, prosessesteamet som har undersøkt implementeringen av modellen kvalitativt og effektteamet som har målt effekter av modellen. Hele forskergruppen har bidratt til å utvikle modellen i forkant av randomiseringen. Der det har vært uenigheter, har leder for veiledningsteamet hatt siste ord.

Målsettingen med LOG-modellen er å oppnå bedre utnyttelse av tilgjengelige ressurser i og omkring skolen, som igjen skal bidra til bedre læringsbetingelser for elevene. Bedre utnyttelse av andre profesjoners kompetanse, i og rundt skolen, skal oppnås gjennom et systematisk utviklingsarbeid, der målet er at ansatte i skolen og hjelpetjenestene (for eks. PP-tjenesten og barnevernet, helsesykepleier) deltar i praktisk utprøving av nye og bedre måter å samarbeide om elevrettede oppgaver på, for å fremme elevenes læringsmiljø. LOG-modellen angir måten dette utviklingsarbeidet skal ledes, organiseres og gjennomføres på, derav akronymet LOG. Skoleeiere og skoleledere har en viktig rolle i implementeringen av LOG-modellen.

LOG-modellen

Formålet med LOG-modellen er å fremme tverrprofesjonelt samarbeid i kommunen og på skoler gjennom dialogbasert medvirkning. Modellen består av et *opplegg for utviklingsarbeid*. I LOG-modellen er det skoleeier og skoleleder som skal lede og organisere utviklingsarbeidet for å fremme tverrprofesjonelt samarbeid i kommuner og skoler, gjennom en bestemt struktur og medvirkningsbasert metodikk for generering av og arbeid med utviklingstiltak. LOG-modellen skal gi skoleeiere og skoleledere økt prosesskompetanse for å gjennomføre et slikt utviklingsarbeid. Dialogkonferanser i kommunen og på skolen er et sentralt diskursivt verktøy i utviklingsarbeidet i LOG-modellen. Et hovedformål med dialogkonferansene er at de ulike profesjonene i kommunen, sammen med lærerprofesjonen diskuterer utfordringer i samarbeidet mellom de ulike tjenestene og foreslår mulige utviklingstiltak for å bedre samarbeidet.

De faste arenaene i LOG-modellen består av strategiforum på kommunenivå og styringsgruppe, ressursteam og trinnteam på skolenivå. De fleste av disse arenaene finnes allerede i skoler, og det var et sentralt premiss i LOG-modellen at kommunene og skolene skulle benytte allerede eksisterende arenaer i utviklingsarbeidet, for å unngå at arbeidet med implementeringen skulle føre til unødvendig merarbeid. Gjennom dialogbasert medvirkning skal de ulike arenaene tas i bruk, eller «aktiveres», for utviklingsarbeid. Dialogkonferanser skal arrangeres årlig, både ved skolene og i kommunene. Her skal deltakerne diskutere og (videre)utvikle ideer og forslag til nye samarbeidsformer som skal prøves ut.

Dialogbasert medvirkning er et hovedprinsipp i LOG-modellen. Medvirkningen organiseres som en kombinasjon av en diskursiv praksis der deltakerne diskuterer og utvikler ideer og forslag til samarbeidsformer som skal prøves ut, og en utprøvende praksis der man prøver ut ideer og forslag i praksis, i klasserommet og/eller i annet elevrettet arbeid. Denne vekslingen mellom diskursiv og utøvende praksis skal bidra til at lærere og samarbeidspartnere vil øke sin kompetanse i å artikulere praksis, dele og prøve ut nye måter å forbedre egen praksis på.

I implementeringen av LOG-modellen har skoleeiere og -ledere fått hjelp av et veiledningshefte der struktur og arbeidsmetoder er beskrevet. Veiledningsheftet beskriver krav til deltakere og møtefrekvens på de ulike arenaene i LOG-modellen – en organisering som skal fremme informasjonsflyt mellom de ulike nivåene og arenaene. Et veiledningsteam har bistått skoleeier og skoleleder i implementeringen i kommunen, og kommunene har fått et økonomisk tilskudd som skal brukes på å støtte utviklingsarbeidet på tiltaksskolene.

Evalueringen

LOG-modellen er blitt evaluert gjennom en effektevaluering bestående av en klynge-randomisert kontrollert studie (RCT) med en prosessevaluering. Mens RCT-en svarer på hvorvidt LOG-modellen virker eller ikke, vil prosessevalueringen undersøke implementeringen av modellen, herunder hvilke faktorer som fremmer og hemmer implementeringen av LOG-modellen. Mens 19 barneskoler er blitt randomisert til tiltaksgruppen og har implementert LOG-modellen, er 16 barneskoler blitt randomisert til sammenligningsgruppen og arbeider med tverrprofesjonelt samarbeid som før.

Vi har samlet inn og benyttet flere typer av kvantitative og kvalitative data i våre analyser. De kvantitative dataene omfatter elevdata fra Elevundersøkelsen, og spørreundersøkelser for lærere, samarbeidspartnere og skoleledere ved både tiltaksskoler og sammenligningsskoler. Våre kvalitative data består av intervjuer, observasjoner og dokumenter samlet inn kontinuerlig i løpet av prosjektperioden. Samlet gir disse dataene oss et bredt bilde av LOG-modellens implementering og effekter.

Resultater

I analysene finner vi positive signifikante effekter av LOG-modellen på samarbeidspartneres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid. Vi finner ingen signifikante effekter på elevenes læringsmiljø, eller læreres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid og mestring. For samarbeidspartnerne har LOG-modellen endret innholdet i teamet og påvirket fordeling av arbeidsoppgaver, gitt mer smidig samarbeid og ansvarsfordeling mellom medlemmene, og ført til at teamet gjør grundigere evalueringer av arbeidsform og innhold. De positive endringene i datamaterialet holder seg ikke til 2019, bortsett fra evaluering av egen arbeidsform og innhold. Her er det verd å merke seg at manglende positive funn for samarbeidspartnere i 2019, kan ha sammenheng med for lav statistisk styrke i 2019 for å kunne identifisere små til moderate effekter.

Manglende effekter av LOG-modellen for elever og lærere, kan være et resultat av at LOG-modellen ikke har virket etter intensjonene. Dette kan forklares på fire måter; enten at LOG-modellen ikke virker for disse aktørene, at modellen har fått for kort virketid for at vi kan forvente noen effekter, at implementeringen av (deler av) modellen ikke har vært tilfredsstillende, eller metodiske begrensninger med målingen av effekter av LOG-modellen. Analyser viser at LOG-modellen har hatt effekter for samarbeidspartnere, derfor kan det være mulig at LOG-modellen også på sikt kan ha virkninger for lærere og elever. Det at LOG-modellen kun har fått virke i en kort periode, virker som en plausibel forklaring på hvorfor modellen ikke har hatt innvirkning på elever og lærere, da vi vet at endring i en organisasjon tar tid. Flere forskere hevder at man må påberegne tre til fem års systematisk arbeid før man kan forvente at utviklingsarbeid fører til helhetlig endring av skolens virksomhet (Fullan, 2007; Hargreaves, 2006). Men om LOG-modellen ville hatt virkninger på elever og lærere med lengre implementering av LOG-modellen, vet vi altså ikke. Utdanningsdirektoratet har imidlertid tildelt OsloMet tilleggsoppdrag som innebærer en utvidelse av oppdraget der forskerne vil undersøke langtidsvirkninger utover prosjektperioden.

Kvalitative og kvantitative data tyder på betydelige forskjeller mellom kommuner og skoler i implementeringen av LOG-modellen. Arenaer som fungerer godt i enkelte kommuner og skoler, har vært vanskelige å få til i andre. Dette har hatt en betydning for hvordan arbeidet med utviklingstiltak har forløpt. Samtidig som det finnes skoler som relativt tidlig i prosjektet kom i gang med utviklingstiltak og har gode erfaringer med disse, er det andre skoler som har strevet med utviklingstiltak gjennom hele prosjektperioden. Utviklingstiltakene har også i varierende grad hatt en innretning som innebærer at nye, tverrprofesjonelle samarbeidsformer prøves ut over tid. Noen utviklingstiltak har dessuten i liten grad involvert lærere eller vært rettet mot forebyggende arbeid i

klasse og/eller elevmiljø, i motsetning til hva som var hensikten med modellen. Vi ser også at ulike aktører i ulik grad har vært involvert i implementeringen, og mens skoleledere og skoleeiere har tatt betydelig ansvar, slik også LOG-modellen legger opp til, har lærernes deltakelse vært svakere. Prosessdataene kan derfor tyde på at deler av LOG-modellen ikke har blitt implementert. Dette kan altså være en årsak til manglende effekter for elever og lærere.

Til slutt må det nevnes noen metodiske begrensninger med studien. Da primærutfallet i studien var elevens læringsmiljø, ble også styrkeberegninger gjennomført for å kunne identifisere effekter på elevnivå. Fordi det er mange færre profesjonelle enn elever har analysene av effekt av LOG-modellen for disse aktørene svakere statistisk styrke enn analysene av effekter for elevene. Dette betyr at det er høyere statistisk usikkerhet rundt estimatene for lærere og samarbeidspartnere, spesielt i 2019, og vi bør derfor være varsomme med å trekke klare konklusjoner.

Antatte virkningsmekanismer har i begrenset grad blitt aktivert

Prosessdataene viser gode erfaringer fra implementeringen av LOG-modellen og ulike former for styrking av tverrprofesjonelt samarbeid, både på kommune- og skolenivå. Det at skolen og de andre tjenestene har blitt bedre kjent med hverandre, går igjen som den tydeligst unisone positive erfaringen på tvers av aktørgrupper. Mange legger vekt på at dette har bidratt til lavere terskel for kontakt mellom skolen og de ulike tjenestene og profesjonene. Mange løfter også fram forbedringer i arbeidet i ressursteamet. Dette gjelder både at oppmøtet fra eksterne medlemmer er høyere og mer stabilt, og at systematikken i arbeidet har blitt bedre.

Et hovedelement i programteorien for LOG-modellen er at utviklingsarbeid i form av dialogbasert medvirkning som involverer alle relevante aktører, vil føre til nye og bedre tverrprofesjonelle praksisformer. Vi finner imidlertid at på skolenivå har styrkingen av samarbeidet først og fremst skjedd i ressursteamet – i det samarbeidet som foregår i forbindelse med møtene og ellers i kontakten mellom skoleledelsen og de eksterne ressursteammedlemmene. Vi har vist at det er positive effekter av LOG-modellen for samarbeidet i ressursteamet, og skoleledere gir i intervjuene i stor grad uttrykk for at LOG-modellen har ført til at medlemmene i ressursteamet møtes oftere og er mer på tilbudssiden overfor skolen. Vi har også sett tendenser til at skoleledere ved tiltaksskolene (juni 2018) i noe høyere grad enn skolelederne ved sammenlikningskolene oppgir at eksterne samarbeidspartnere melder saker til ressursteamet og at ressursteamet diskuterer saker knyttet til hele elevgruppa. Vi ser også bedret informasjonsflyt mellom skolen og eksterne samarbeidspartnere og at ressursteamets kompetanse jevnt over brukes mer i tiltaksskolene, både når det gjelder i lærerkollegiet, i klasserommet, i det forebyggende arbeidet og i arbeid med enkeltelever. Denne styrkingen av det tverrprofesjonelle samarbeidet kan et stykke på vei forstås som frambrakt av LOG-modellens krav til ressursteamet, mer enn at det er generert av arbeidet med utviklingstiltakene.

Selv om ulike aktører gjennomgående er svært fornøyde med dialogkonferansen som arbeidsform, og dialogkonferansene har bidratt til å generere tverrprofesjonell idéutvikling som også involverer lærere, vurderer vi at implementeringsstøtten i LOG-modellen, i form av LOG-veilederen og veiledning, har vært utilstrekkelig for å aktivere virkningsmekanismer både knyttet til ledelse og arbeidet med utviklingstiltakene, tidlig nok og for mange nok skoler. Selv om skoleeiere og skoleledere har hatt god støtte i og nytte av veiledningsteamet, er det mange aktører som synes LOG-modellen er vanskelig å forstå, eller har misforstått viktige elementer i organisering av møtearenaer og/eller arbeidet med utviklingstiltak. Vi ser også at de skoleledere som ser ut til å trenge veiledning mest, i minst grad har tatt kontakt med veiledningsteamet. Til tross for at skoleeiere beskriver hvordan implementering av LOG-modellen har ført dem «tettere på» skolelederne og skolene, har flere vært usikre på hvordan de skulle følge dem opp – og også på hvilke roller de andre tjenestene skulle ha i LOG og hvordan de kunne sørge for å involvere og mobilisere dem godt nok. Vi har også sett at utfordringer som krever avklaringer på tjenesteledernivå, ikke har blitt avklart i tilstrekkelig grad på strategiforum, slik LOG-veilederen eksplisitt beskriver. Vi har videre pekt på hemmende faktorer som usikkerhet på tilgjengelige ressurser fra andre tjenester, uklarheter i de ulike aktørenes roller i LOG-modellen, både på kommune- og skolenivå, så vel som i det løpende tverrfaglige samarbeidet ved skolene, dårlige erfaringer og relasjoner fra det tverrprofesjonelle samarbeidet før prosjektstart og skolelederens utrygghet på egen rolle som leder av tverrprofesjonelt samarbeid og utviklingsarbeid.

Vi konkluderer derfor med at viktige betingelser og former for kompetanseoverføring i for liten grad har vært tilstede for at LOG-modellens antatte virkningsmekanismer knyttet til *ledelse* og *generering av utviklingstiltak* skulle bli aktivert hos en større del av deltakerne. Selv om det at alle relevante aktører blir involvert og får mulighet til å påvirke utviklingstiltak, i utgangspunktet kan bidra til motivasjon, oppslutning og tiltak som er basert på og skreddersydd for den lokale konteksten, viser prosessdataene også hvordan disse virkningsmekanismene kan hemmes. Vi drøfter videre hvordan et utilstrekkelig *kunnskapsgrunnlag* (egenanalyse og faglig input om ledelse av tverrprofesjonelt samarbeid) har bidratt til at de antatte virkningsmekanismene i tiltaksgenereringen ikke har blitt aktivert hos flere. Avslutningsvis gir vi anbefalinger til endringer i LOG-modellen, som vi mener vil gi bedre betingelser for tidligere og bredere implementering av LOG-modellen og utvikling av nye tverrprofesjonelle samarbeidsformer.

Summary

The project

This project represents part of the emphasis the Norwegian Directorate for Education and Training has placed on increasing knowledge of interprofessional collaboration in schools. The project was financed by the Norwegian Directorate of Education and Training in 2017 as part of the initiative called *A support network for the pupil: A research-based trial and effect evaluation of measures*. Central in the call was that the research should provide new knowledge about the competence of various professionals in schools by trying out measures that promote collaboration between professionals and, in the longer term, improve pupils' learning environments and learning outcomes.

In this project the municipalities of Ålesund, Lillehammer, Nedre Eiker and Harstad implemented, the LOG model, a model aimed at improving interprofessional collaboration in schools. LOG is a Norwegian acronym for leadership, organisation and implementation. The LOG model was developed by researchers on the back of a pilot project carried out by the Work Research Institute at Oslo Metropolitan University (OsloMet) in 2014-2015.

The Work Research Institute and the Arctic University of Norway have collaborated on developing and evaluating the LOG model. The project is organised into three teams: supervision, process evaluation and effect evaluation, each with designated tasks and researchers. The supervision team did a major part of the model development, the process team analysed implementation of the model, and the effect team evaluated the effects of the model. The whole research group contributed towards developing the model, but the head of the supervision team had the last word in cases of differences of opinion.

The aim of the LOG model is to make better use of existing interprofessional resources in and around the school, which in turn will contribute to better learning environments for pupils. More efficient use of interprofessional competence is to be achieved by systematic development work, the goal being that the staff in schools and the collaborating services (for instance the educational and psychological counselling service (PPT), the child welfare service and the health services) should participate in the testing of new and better ways of collaborating related to pupil-focused tasks. The LOG model specifies how this development work is to be led, organised and implemented. School owners and school leaders play an important role in implementing the LOG model.

The LOG model

The aim of the LOG model is to improve interprofessional collaboration in municipalities and schools through dialogue-based participation. The model consists of a scheme for development work. In the LOG model, school owners and school leaders lead and organise the development work to promote interprofessional collaboration through a specific structure and participatory-based methodology to generate development initiatives. The goal is that the LOG model should give school owners and school leaders increased competence in leading development processes. Dialogue conferences in municipalities and schools are an important discursive tool in the development work. A main goal of the dialogue conferences is that, together with teachers, the various professionals in the municipality should discuss challenges in their collaboration and suggest measures to improve collaboration across the respective professions.

The LOG model provides arenas for interprofessional collaboration on organisational development. The arenas comprise a strategy forum at municipal level, and a steering group, a resource team and a grade team at school level. Most of these arenas already exist in the schools and municipalities, however within the model these arenas are to be used in a different way than before. A central premise of the model was that municipalities and schools were to use existing arenas in order to avoid

the implementation of the model creating extra work. Through dialogue-based participation, the various arenas are used or activated for development initiatives. Dialogue conferences are arranged yearly at schools and in the municipalities. At these conferences the participants discuss and develop ideas and suggestions for new forms of collaboration to be tested.

Dialogue-based participation is the main principle in the LOG model. Participation is organised through a combination of discursive practices where the participants discuss and develop ideas for forms of collaboration to be tested, for experimental practice to be implemented in classrooms or for other types of pupil-centred work. This exchange between discursive and experimental practice aims to increase competence among teachers and interprofessional collaborators in articulating their practices, sharing experiences and testing new ways of improving their practices.

A guidance booklet helped school owners and school leaders with implementing the LOG model. The guidance booklet describes the structures and work methods of the model and the requirements for how participants should use the various arenas, including forms and meeting frequencies. This organisation aims to promote the flow of information between the different levels and arenas. The supervision team supported school owners and school leaders in implementing the model. Accordingly, the municipalities received financial support to support the implementation of the LOG-model.

The evaluation

The LOG model was evaluated by a cluster-randomised study (RCT) including a process evaluation. While the RCT analyses the effects of the LOG model, the process evaluation analyses the implementation of the model, which means identifying factors that promote or hinder implementation. While 19 primary schools were randomised to the intervention group and implemented the LOG model, 16 schools were randomised to the comparison group and worked on interprofessional collaboration as they did previously.

We collected and utilised several types of quantitative and qualitative data in our analyses. The quantitative data consist of data from the pupils' survey (i.e. *Elevundersøkelsen*), and questionnaires for teachers, collaborators and school leaders in intervention and comparison schools. Our qualitative data consist of interviews, observations and various documents produced and analysed throughout the research project. Overall, these data give us a broad picture of the implementation and effects of the LOG model.

Results

We find positive and significant effects of the LOG model on collaborators' assessments of the quality of interprofessional collaboration. However, we do not find any effects on pupils' learning environments or on teachers' assessments of interprofessional collaboration or of how they master pupils and classes. For interprofessional collaborators, the LOG model improved the content of the teams and the distribution of tasks and led to more agile collaboration and allocation of responsibilities between team members. Furthermore, the model had positive effects in that team members make more thorough evaluations of the form and content of their work. These positive effects were strongest in 2018; in 2019 only the evaluation of the form and content of their work was significant. It is important to note, however, that the lack of significant effects in 2019 on several outcomes can be explained by a lower statistical power due to a smaller number of respondents in 2019.

The lack of effects of the LOG model for pupils and teachers may be because the model did not work as intended for them. This can be interpreted in four ways: 1) the model has no effects for teachers and pupils; 2) the period of implementation was too short to generate effects for teachers and pupils; 3) unsatisfactory implementation of the model or parts of the model; or 4) methodological weaknesses in the study design affecting the evaluation.

As the LOG model had effects for interprofessional collaborators, it may also have effects for teachers and pupils in the longer term, thus a short implementation period may be a plausible explanation for the lack of effects for pupils and teachers. Researchers have argued that it takes three to five years of implementation before one can expect development work in a school context to generate comprehensive and lasting improvements (Fullan, 2007; Hargreaves, 2006). However, we do not know whether the LOG model would have generated positive effects for teachers and pupils if given a longer implementation period. Nevertheless, to study longer-term outcomes of the LOG-model, the Norwegian Directorate for Education and Training has assigned OsloMet additional research funding.

Questions can be raised about whether the LOG model was implemented as intended. Quantitative and qualitative data indicate that there were substantial differences in the implementation of the LOG model across arenas. Arenas that worked as intended in some municipalities and schools did not work as well in others. The most significant examples are the development initiatives. While some schools started up early and had good experiences of them, other schools started up late and struggled throughout the project. Moreover, the development initiatives involved varying degrees of new interprofessional initiatives being tested over long periods. Some development initiatives required little involvement by teachers or were not enough directed towards preventive work in classes or pupils' environments, and thereby deviated from the LOG-model. We also see that various actors followed up implementation of the model to varying degrees. While school leaders and school owners took significant responsibility as they should, teachers participated less actively. The process evaluation may indicate that parts of the LOG model were not implemented satisfactorily, which may explain the lack of favourable effects for teachers and pupils.

Furthermore, we wish to mention some methodological aspects of the study. As the main outcome was pupils' learning environments, we made our power calculations for pupils. As there are fewer teachers and interprofessional collaborators than pupils, the analyses for teachers and collaborators have less statistical power than for the analyses for pupils. This can indicate a higher statistical uncertainty for the results for teachers and collaborators (especially in 2019), thus we need to be cautious when drawing conclusions regarding these results.

Anticipated programme mechanisms were activated to a limited degree only

The process evaluation shows positive experiences from the implementation of the LOG model and a strengthening of interprofessional collaboration at municipal and school level. The most important finding is that, as a result of the project, the schools and collaborating services know each other better than before. Several informants point out that the project contributed to lower thresholds for contact between schools and the collaborating services. They also emphasise improvements in the resource team in that the participation of external collaborative services has improved and is more stable. Based on the process evaluation, we still find that the mechanisms of the LOG model were activated to a limited degree only. A main element in the programme theory of the LOG model is the development initiatives, which through dialogue-based participation will lead to improved interprofessional practices. At schools we find improvements mainly in the activities of the resource teams, especially regarding collaboration during meetings and collaborators' contact with school leaders. We also demonstrated positive effects of the LOG model on these outcomes and school leaders emphasise that collaborating services after implementation of the LOG model are more positive to cooperation with schools. We can also see that external collaborating services more often report cases to be discussed at the resource team meetings, that the resource team more often discusses issues that concern whole groups of pupils rather than single pupils, that the flow of information has improved, and that the competence of the resource team is used more often among teachers and in the classroom. This strengthening of interprofessional collaboration seems to have been generated by the requirement in the LOG model regarding the activities of the resource teams rather than as a result of the development initiatives in classrooms the model also was intended to generate.

Even though several actors are pleased with the dialogue conferences as a work form, and the dialogue conferences generated ideas for interprofessional collaboration that also involve teachers, the implementation support in the form of the guidance booklet and the supervision team were insufficient to fully activate the programme mechanisms related to leadership and to working on the development initiatives. While school owners and school leaders received support and found the supervision useful, some informants found the LOG model difficult to understand or misunderstood important aspects of it, especially regarding the organisation of meeting arenas or work on development initiatives. We also see that school leaders, for whom contact with the supervision team would have been most useful, had least contact with the supervision team. Even though school owners emphasise that implementation of the model had brought them closer to school leaders and schools, several of them were still uncertain about whether they should follow up school leaders, what roles the collaborating services should have in the LOG model, and how they should mobilise them. We also see that challenges that should have been resolved at leader level in the municipalities were not satisfactorily resolved as described in the model. Other aspects that weakened implementation were uncertainties regarding accessible resources from collaborating services, unclear roles regarding collaborators participation in schools and in municipalities, poor experiences of interprofessional collaboration prior to implementation of the model, and school leaders' insecurity in their role as leaders of the interprofessional collaboration and development work in schools.

We conclude that, despite several positive experiences of the LOG model, it lacked important forms of competence transfer to fully activate the programme mechanisms related to leadership and development initiatives. Furthermore, we discuss how an insufficient knowledge base (i.e. how interprofessional processes are to be led) prevented programme mechanisms related to development initiatives from being activated as expected. In the final section of the report we give our recommendations for changes to the LOG model that would facilitate earlier and broader implementation and enhanced development of new interprofessional collaborative practices.

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunnen for prosjektet

Tilpasset opplæring og inkludering er grunnpillarer i norsk skole (opplæringsloven § 1-3). I de senere årene har vi imidlertid lest overskrifter om økt stress og helsemessige utfordringer blant barn og unge, og mer komplekse utfordringer i skolen enn tidligere, samtidig som lærere opplever utfordringer med å balansere faglig og sosial læring i sin undervisning. Et gjentakende argument i politiske styringsdokumenter er at bedre og mer samordnet tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til frigjøring av læreres tid til kjerneoppgaver, være en støtte for lærere, og føre til bedre oppfølging av elever (Meld. St. 19, 2015–2016). Ideen er at profesjoners ulike perspektiver, kompetanser og tilnærminger, gjennom samarbeid i skolen, vil føre til kompetanseheving for lærere og samarbeidspartnere, og til nye og innovative tiltak, og på den måten ha positive virkninger på elevenes læringsmiljø.

Kan bedre samarbeid mellom ulike profesjoner på skolen og i skolens omgivelser gi skolene og lærerne bedre betingelser for å følge opp elever sosialt og faglig? OsloMet – storbyuniversitetet og Universitetet i Tromsø har utviklet LOG-modellen i håp om å besvare dette spørsmålet. Modellen har til hensikt å gi skoleeiere og skoleledere økt kompetanse i hvordan de kan bedre utnyttelsen av de ressursene som allerede eksisterer i og rundt skolen. Selve LOG-modellen er utviklet av forskerne og har sin bakgrunn i et forprosjekt gjennomført ved Arbeidsforskningsinstituttet (OsloMet) i årene 2014–2015 (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015; Borg, Drange, Fossetøl & Jarning, 2014).

Prosjektet «Et lag rundt eleven – Bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Forskningsbasert utprøving og effektevaluering av tiltak» ble utlyst av Utdanningsdirektoratet i 2017. Sentralt i utlysingen var at forskningen skulle gi ny kunnskap om hensiktsmessig anvendelse av andre profesjoners kompetanse i skolen, ved å prøve ut tiltak som fremmer samarbeid mellom ulike profesjoner og på sikt fører til bedre læringsmiljø for elevene. Det var vektlagt at tiltakene som skulle prøves ut, skulle rettes mot 5.–7. trinn og at tiltakene ikke skulle bidra til økt segregering blant elever. Utlysingen resulterte i to forskningsprosjekt. Det ene undersøker effekter av økt helsesykepleierressurs (NIFU) og det andre, som denne rapporten omhandler, undersøker effekter av LOG-modellen (Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet).

Et lag rundt eleven-prosjektet bygger på antakelsen om at kommunene og skolene har betydelige ressurser tilgjengelig, men kan profittere på mer systematiske måter å organisere og utvikle det tverrprofesjonelle¹ samarbeidet på. Målsettingen med prosjektet er å oppnå bedre utnyttelse av de ressurser som allerede finnes i og omkring skolen og dermed også bidra til bedre læringsbetingelser for elevene. Dette skal oppnås gjennom et systematisk utviklingsarbeid der målet er at ansatte i skolen og hjelpetjenestene (minimum PP-tjenesten og barnevernet, helsesykepleier) deltar i praktisk utprøving av nye og bedre måter å samarbeide om elevrettede oppgaver på, for å fremme elevenes læringsmiljø. LOG-modellen handler om måten dette utviklingsarbeidet skal ledes, organiseres og gjennomføres på, derav akronymet LOG.

I dette prosjektet har Ålesund, Lillehammer, Nedre Eiker og Harstad kommuner implementert LOG-modellen, og OsloMet sammen med Universitetet i Tromsø har vært ansvarlig for både implementeringen og evalueringen av effektene. Forskerne i prosjektet var delt inn i tre team. I tillegg til et veiledningsteam, hvis rolle og ansvar presenteres i kapittel 2.2., har to team av forskere jobbet sammen om prosjektet, med hver sine spesifikke ansvarsområder. Effektteamet har arbeidet med innsamling og analyse av de kvantitative dataene. Disse dataene inneholder spørreundersøkelser til lærere, skoleledere og samarbeidspartnere, samt data fra Elevundersøkelsen. Prosessteamet har samlet inn kvalitative data om erfaringer med implementeringen av LOG-modellen ved tiltaksskoler og

¹ I utdanningssektoren er flerfaglig, flerprofesjonelt, tverrfaglig og tverrprofesjonelt beslektede begreper, og til en viss grad overlappende. I denne rapporten bruker vi begrepet tverrprofesjonelt, fordi dette begrepet best beskriver målsettingen med prosjektet, altså økt samarbeid mellom ulike profesjoner. Vi definerer dermed tverrprofesjonelt samarbeid som et samarbeid mellom personer med ulik profesjonsbakgrunn, snarere enn mellom profesjonelle som samarbeider på tvers av fag og felt.

erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid ved sammenligningsskoler. Samlet omfatter denne datainnsamlingen intervjuer av sentrale aktører i prosjektet, for eksempel skoleeiere og skoleledere, observasjoner av LOG-modellens ulike møtearenaer samt analyser av dokumenter, som for eksempel referater fra møter og beskrivelser av utviklingstiltak.

Dette er sluttrapporten i prosjektet. Etter introduksjonskapitlet, som tar seg an bakgrunnen til prosjektet og tidligere forskning beskriver kapittel 2 LOG-modellen, arenaer og elementer og programteori. Kapittel 2 tar også for seg veiledningsteamets rolle. I kapittel 3 redegjør vi for evalueringen; dataene og analysene. Kapitlene 4 til 10 omhandler undersøkelsens resultat. I kapittel 4 og 5 tar vi for oss implementeringen av LOG-modellen og aktørenes vurderinger av den i lys av funn fra spørreundersøkelser. I kapittel 6 undersøker vi gjennom kvalitative data hemmende og fremmende faktorer ved implementeringen av LOG-modellen. I kapittel 7 redegjør vi for arbeidet med utviklingstiltak ved skolene, mens kapitlene 8, 9 og 10 undersøker effektene av LOG-modellen henholdsvis for samarbeidspartnere, lærere og elevers læringsmiljø. I det siste og 11 kapitlet oppsummerer og diskuterer vi funnene, spesielt hvilke implikasjoner funnene har for å få til et bedre tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. I rapporten bruker vi «Laget rundt eleven» når vi referer til hele prosjektet og «LOG-modellen» når vi refererer til implementeringen av modellen i tiltaksskolene.

1.2 Et innblikk i forskning om tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid er komplekst og forutsetter bevissthet om egen kompetanse og rolle som profesjonsutøver. Tradisjonelt har skolen vært en arena der lærerne har dominert, men i dag er det flere profesjoner involvert i oppfølgingen av elevene (Green & Johnson, 2015). En grunntanke er at profesjonene kompletterer hverandres kompetanse og dermed frigjør lærernes tid til sine kjerneoppgaver (Dahl, 2016).

Forskningen har identifisert flere faktorer som hemmer tverrprofesjonelt samarbeid. Eksempler på hemmende faktorer er at de ulike profesjonene kommer fra ulike organisasjonskulturer, det er uklarerhet knyttet til roller i samarbeidet, og det er forskjellig profesjonell kultur og organisasjonsmessige prioriteringer. Andre faktorer som hemmer samarbeid er juridiske hindringer som taushetsplikt (og dermed mangel på informasjonsutveksling), samt knapphet på tid og ressurser (Montero, van Duijn, Zonneveld, Minkman & Nies, 2016). Utilstrekkelig kommunikasjon mellom deltakere i tverrprofesjonelle team har også vist seg å være en hemmende faktor (Widmark m.fl., 2011). Undersøkelsen av Ekornes (2015) identifiserer flere hemmende faktorer; mangel på kommunikasjon og konfidensialitet, mangel på tid, mangel på kontekstuell kompetanse hos samarbeidspartnere, en svak ledelse i skolen og lærernes manglende kompetanse om elevenes mentale helse. Ytterligere er det pekt på motstridende agendaer og målsettinger mellom samarbeidspartnerne som utfordringer for tverrprofesjonelt samarbeid (Freeth, 2001). Samtidig henter Hesjedal, Hetland, og Iversens undersøkelse (2015) frem personlig engasjement og felles målsettinger som viktige fremmende faktorer for tverrprofesjonelt samarbeid.

En studie av Stone og Charles (2018) poengterer at tverrprofesjonelt samarbeid kan utfordre lærernes rolleforståelser. Lærernes trygghet i sin rolle som lærer vil da bidra positivt til det tverrprofesjonelle samarbeidet, mens en uklar rolleforståelse kan bidra til at samarbeid mellom lærere og andre profesjoner blir tidkrevende og svært personavhengig (Christensen & Godø, under publisering). Mens det langt på vei er enighet om at tverrprofesjonelt samarbeid er viktig i skolen, er spørsmålet om hvordan tverrprofesjonelt samarbeid skal gjøres, vanskeligere. Den systematiske litteraturoversikten av Hiller, Civetta og Pridham (2010) viser at modeller for tverrprofesjonelt samarbeid i skolen ofte er dokumentert, men sjelden evaluert. De evalueringer som er blitt gjennomført viser ofte svake effekter av tverrprofesjonelt samarbeid for elevenes læringsmiljø og læringsutbytte (Allen-Meares m.fl., 2013; Franklin m. fl., 2009). Den tidligere forskningen har også først og fremst fokusert på samarbeidet mellom én profesjonell aktør og skolen, for eksempel helsesykepleier *eller* sosialarbeider, mens få studier har analysert effekter av tverrprofesjonelt samarbeid mellom flere profesjoner i og rundt skolen, slik dette prosjektet har hatt som målsetting å gjøre (Hynek m.fl., 2020).

1.3 Begrunnelse for LOG-modellen

Som nevnt, er LOG-modellen utviklet på bakgrunn av forprosjektet «Et lag rundt læreren» fra 2014–2015. Dette forprosjektet, finansiert av Utdanningsdirektoratet, hadde som hovedmål å kartlegge forskning om tverrprofesjonelt samarbeid, i tillegg til å identifisere og utvikle mulige modeller for tverrprofesjonelt samarbeid som kunne benyttes som grunnlag i en fremtidig effektstudie. Forprosjektet besto av tre faser, og resultatene ble utgitt i to rapporter (Borg m.fl., 2015; Borg m.fl., 2014).

Den første fasen av forprosjektet var å utarbeide en kunnskapsoversikt av norsk- og engelskspråklig forskning på tverrprofesjonelt samarbeid og eventuelle effekter på læreres undervisningspraksis og elevers læringsmiljø og læringsutbytte. Kunnskapsoversikten viste at det var lite forskning om effekter av tverrprofesjonelt samarbeid på elevers læring, men desto mer forskning på hvordan spesifikke profesjoner implementerer intervensjoner i skolen og effekten av disse (Borg & Drange, 2019). Selv om disse studiene ikke handler om samarbeidet mellom profesjoner, finner vi relevant kunnskap som ble brukt for å utvikle LOG-modellen. For eksempel fantes en del forskning av intervensjoner hvor sosialarbeidere eller helsefaglige profesjoner deltok i kompetanseutvikling av lærere eller direkte med elever i klasserommet. Disse studiene viser positive små til moderate effekter på trivsel og mestring hos lærere, og på et bredt spekter av utfall knyttet til mental helse og adferd for elevene (Allen-Meares, Montgomery & Kim, 2013; Franklin, Kim & Tripodi, 2009). Intervensjonen rettet mot alle elevene på skolen viste bedre resultater enn intervensjoner rettet mot grupper av elever, men en utfordring med mange av disse studiene var at effektene tenderte til å svekkes etter endt intervensjon og at studiene er gjennomført i USA og Storbritannia på skoler med en helt annen kontekst enn vi har i Norge (Borg m.fl., 2014). Kunnskapsoversikten viste videre at sjansene for gode resultater, på lærer- og elevnivå, øker når utvikling og implementering av tiltak for bedre utnyttelse av ulike profesjoner i skolen har en tydelig involvert ledelse, at tiltakene inneholder elementer av systematikk, opplæring og veiledning, at roller og ansvar er tydelig avklart, at tiltakene er knyttet til klasseromspraksis og at intervensjonene er av universell karakter (Borg m.fl., 2014). Universelle intervensjoner hadde også størst potensial for langvarige effekter, mens resultater av spesifikke tiltak ofte var større, men hadde en tendens til å falme etter endt intervensjon (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Kimber, Sandell & Bremberg, 2008).

Den andre fasen i forprosjektet var å videreutvikle ulike modeller for tverrprofesjonelt samarbeid i skolen og sammenfatte erfaringer fra utviklingsarbeidet i ulike kontekster. Modellutviklingen viste store lokale variasjoner i hvordan samarbeidet mellom lærere og andre profesjoner i skolen var organisert og fungerte. Interessekonflikter og tidsmangel blant de ulike profesjonene var blant noen av faktorene som gjorde at tverrprofesjonelt samarbeid i skolen ble oppfattet som krevende (Borg m.fl., 2014). Modellutviklingen viste også stor variasjon i skoleeieres og skoleleders interesse og kompetanse i å lede utviklingsarbeidet på skolen, noe som også sammenfalt med «drivet» i utviklingsarbeidet på skolene. Et fellestrekk ved modellutviklingsskolene var at de hadde mange ressurser (ulike profesjoner og assistenter) tilgjengelig på skolen og i kommunen, men at de ikke utnyttet disse ressursene på tilstrekkelig gode eller systematiske måter.

Den tredje fasen var en syntetiserende analyse av de to tidligere fasene som resulterte i fem modeller for tverrprofesjonelt samarbeid, som kunne testes ut i en effektstudie. Disse er PPT-modellen, lærerassistent-modellen, modell for sosialfaglige profesjoner, helsesykepleier-modellen og en modell for ledelse og organisasjonsutvikling. Selv om forprosjektet viste til fem ulike modeller for tverrprofesjonelt samarbeid, var anbefalingene tydelige på at et utviklingsarbeid på skolen for å fremme tverrprofesjonelt samarbeid, måtte være forankret hos skoleeiere og skoleledere. Hvilke profesjoner som samarbeidet, ble vurdert som sekundært til det å ha en aktiv og engasjert ledelse.

Med utgangspunkt i hovedfunnene fra forprosjektet (Borg m.fl., 2015), og ledelse- og organisasjonslitteratur (Follett, Metcalf & Urwick, 2003; Kotter, 1996), var vurderingen at vi burde velge/vektlegge en universell modell hvor skoleeiere og skoleledere hadde en sentral rolle for å fremme tverrprofesjonelt samarbeid, og en modell som fremmet utviklingstiltak som var klasseromsnære. Felles for arbeidsorganisasjoner er at daglig drift dominerer hverdagen, noe som er en viktig rammebetingelse for utviklingsarbeidet i LOG-modellen. Dette gjelder i første omgang betingelsene for å komme i gang med utviklingsarbeidet, men også betingelser for å oppnå varige

resultater av utviklingsarbeidet. For å lykkes er det en forutsetning at utviklingsarbeidet er forankret hos ledelsen. Det er ledelsens ansvar å legge til rette for at utviklingsarbeidet lar seg gjennomføre innenfor rammene av den daglige driften. Det er også ledelsens ansvar å sørge for at utviklingsarbeidet blir lagt opp ut fra et perspektiv på virksomheten som helhet, dvs. ut fra de former for oppgavefelleskap som til sammen utgjør arbeidsorganisasjonen.

Det er en generell utfordring at skoleeiere og skoleledelse mangler verktøy, metoder og kompetanse til å lede og fasilitere et slikt arbeid (Johannessen, Skotheim & Holst-Jæger, 2019), og da det er skoleleders ansvar å lede det tverrprofesjonelle samarbeidet på skolen (opplæringsloven § 15-8), er også det å ha en tydelig og aktiv ledelse av et slikt utviklingsarbeid, helt essensielt for å lykkes med målsettingene (Follett m.fl., 2003; Kotter, 1996). LOG-modellen er derfor rettet mot å gi skoleeiere og skoleledere bedre verktøy og å styrke deres kompetanse i å lede, organisere og gjennomføre tverrprofesjonelt utviklingsarbeid og utviklingsprosesser i skolen. Som vi skal begrunne videre i de følgende kapitlene, er LOG-modellen en modell som har en klar forankring i ledelsen og som legger opp til medvirkning fra alle relevante aktører ut fra prinsippet om dialogbasert medvirkning (Pålshaugen, 1998). I neste kapittel beskriver vi arenaer og elementene i LOG-modellen og diskuterer modellens programteori.

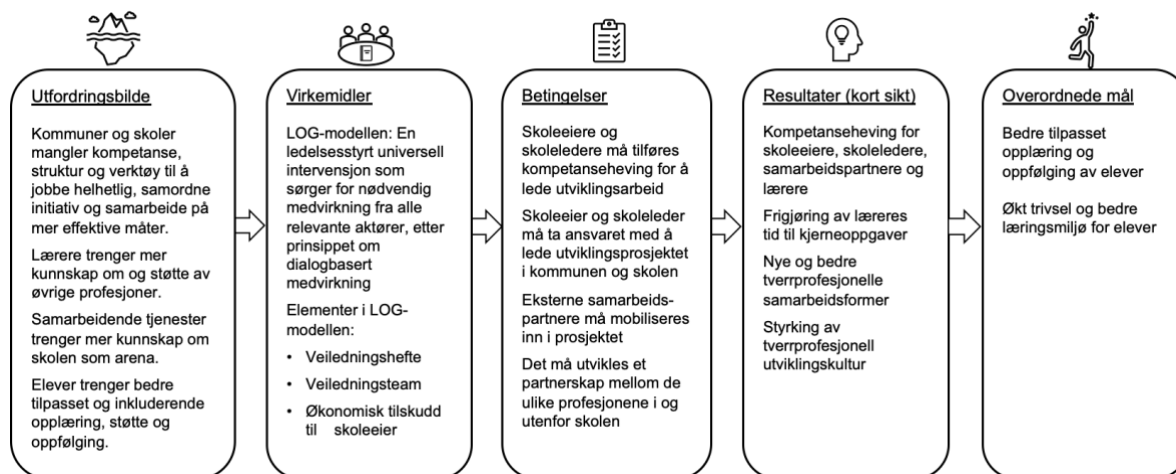
2. LOG-modellen

En samlet analyse av resultatene fra Kunnskapsløftet tyder på at det særlig er tre aspekter som er av betydning for å lykkes med organisering av et forbedringsarbeid som omfatter hele skolen som organisasjon. Disse er sterkt lederskap, involvering av lærerne og hyppigere møtefrekvens (Blossing, Nyen, Söderström & Hagen Tønder, 2012). LOG-modellen bygger på en antakelse om at årsaken til at skoleeiere/skoleledere i mindre grad enn ønskelig makter å jobbe helhetlig og systematisk med å oppnå bedre bruk av kompetansen i og rundt skolen, er at de mangler de prosessuelle verktøy og metoder som trengs for systematisk involvering av ulike grupper av ansatte i arbeidet med å besvare de utfordringene som finnes i elevgruppa (Borg m.fl., 2015). Formålet med LOG-modellen er derfor å fremme tverrprofesjonelt samarbeid i kommunen og på skoler gjennom dialogbasert medvirkning. Modellen består av et *opplegg for utviklingsarbeid*.

I korte trekk består LOG-modellen av et veiledningshefte til skoleeiere og skoleledere der struktur og arbeidsmetoder er beskrevet (se appendiks), et veiledningsteam som skal bistå skoleeier og skoleleder i implementeringen i kommunen, og et økonomisk tilskudd til skoleeier som skal brukes på å støtte utviklingsarbeidet på skolene. I LOG-modellen er det skoleeier og skoleleder som skal lede og organisere utviklingsarbeidet for å fremme tverrprofesjonelt samarbeid i kommuner og skoler, gjennom en bestemt struktur og medvirkningsbasert metodikk for tiltaksgenerering. LOG-modellen skal gi skoleeiere og skoleledere økt prosesskompetanse og verktøyene de trenger for å gjennomføre et slikt utviklingsarbeid. Limet i LOG-modellen er dialogbasert medvirkning, der vekslingen mellom diskursiv og utprøvende praksis fører til systematikk og informasjonsflyt i utviklingsarbeidet mellom nivåene.

Lederne skal benytte dialogbasert medvirkning som verktøy til å aktivisere eksisterende møteplasser/møtestrukturer og lage et system for målrettet skolebasert tiltaksgenerering. Prinsippet om dialogbasert medvirkning sørger for å systematisk trekke inn de ulike faggruppene som finnes i og utenfor skolen, for å kunne utløse ressurser og diskutere hvordan man gjennom bedre samarbeid mellom profesjoner kan skape bedre læringsmiljø for elever (Pålshaugen, 1998). Medvirkningen i LOG-modellen organiseres som en kombinasjon av en *diskursiv praksis* der deltakerne diskuterer og utvikler ideer og forslag til samarbeidsformer som skal prøves ut, og en *utprøvende praksis* der man prøver ut ideer og forslag i praksis, i klasserommet og/eller i annet elevrettet arbeid. Denne vekslingen mellom diskursiv og utøvende praksis skal bidra til at lærere og samarbeidspartnere vil øke sin kompetanse i å artikulere praksis, dele og prøve ut nye måter å forbedre egen praksis på. Denne læringsformen antar vi fører til mer lokalt tilpassede utviklingstiltak.

I en intervensjon eller et tiltak er det viktig å utvikle en programteori med begrunnede antakelser om hvilke virkningsmekanismer som vil gjøre seg gjeldende i implementeringen, og bidra til å skape (eventuelle) effekter av intervensjonen (Funnell & Rogers, 2011). For LOG-modellen har vi utviklet en logisk modell for å visualisere og tydeliggjøre forholdet mellom problembeskrivelse, aktiviteter og antatte effekter på kortere og lengre sikt, samt virkninger for elevene (se figur 2.1).



Figur 2.1 Logisk modell for LOG-modellen

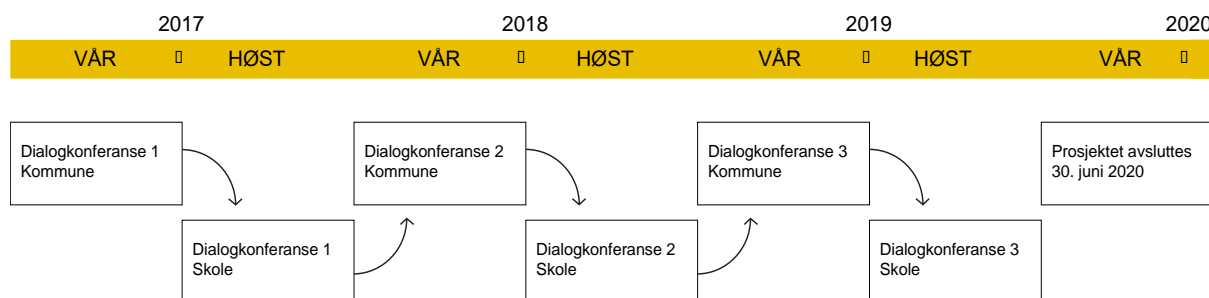
Den mest generelle antakelsen i modellen er at en bedre utnyttelse av ulike profesjoners kompetanse på skolen og i skolens omgivelser vil gi bedre arbeidsvilkår for lærerne og bedre lærernes muligheter til å gi adekvat oppfølging og tilrettelagt undervisning og dermed bedre elevers læringsmiljø. For å få en bedre forståelse av modellen, vil nå beskrive arenaene hvor utviklingsarbeidet skal foregå, for deretter å gå mer inn på veiledningsteamets rolle og til slutt hvordan vi helt konkret ser for oss at virkningsmekanismene i modellen virker i denne strukturen.

2.1. Arenaene i LOG-modellen

Veiledningsheftet beskriver krav til deltagerer og møtefrekvens på de ulike arenaene i LOG-modellen - en organisering som skal bidra til informasjonsflyt mellom de ulike nivåene og arenaene. De faste arenaene i LOG-modellen består av strategiforum på kommunenivå og styringsgruppe, ressursteam og trinnteam på skolenivå. De fleste av disse arenaene finnes allerede, og det var et sentralt premiss i LOG-modellen at kommunene og skolene skulle benytte allerede eksisterende arenaer i utviklingsarbeidet, for å unngå at arbeidet med implementeringen skulle føre til unødvendig merarbeid. Møteplassene hadde ulike navn i de ulike kommunene, men vi velger å benytte de overnevnte navnene gjennomgående i rapporten. Et viktig poeng med organiseringen av arenaene i LOG-modellen var altså at utviklingsarbeidet skulle bygge videre på eksisterende møtestruktur, og dermed utnytte potensialet i å trekke inn eksisterende møteplasser som i utgangspunktet ble brukt til informasjonsutveksling, diskusjoner, planlegging og oppgavefordeling.

*Dialogkonferanser*² er et sentralt diskursivt verktøy i utviklingsarbeidet i LOG-modellen. Mens de andre møteplassene i stor grad er etablerte, er dialogkonferansene temporære møtearenaer hvor skoleeiere, enhetsledere, skoleledere, de ulike profesjonene i kommunen og lærerprofesjonen diskuterer utfordringer i samarbeidet mellom de ulike tjenestene og foreslår mulige utviklingstiltak for å bedre samarbeidet. Utviklingstiltakene vil derfor få ulikt innhold ettersom behovene i kommunene og skolene er ulike.

Dialogkonferanser. I LOG-modellen benyttes dialogkonferansene på to nivåer, i kommunen og skolen. Skoleeier organiserer dialogkonferanser i kommunen, og skoleleder på skolen. På begge nivåer er det en forutsetning at de profesjonelle fra de ulike kommunale tjenestene (minimum helsesykepleiere, pedagogiske-psykologiske rådgivere, barnevernsarbeidere) deltar, for å sikre medvirkning og samarbeid om utviklingsarbeidet. I tillegg er det en forutsetning i modellen at arbeidet på kommunenivå skal tilflyte arbeidet på skolenivå og omvendt utover i prosjektperioden for at arbeidet skal være et kontinuerlig utviklingsarbeid over tid.



Figur 2.2 Samspillet mellom dialogkonferansene på kommune- og skolenivå

På første dialogkonferanse på kommunenivå skal skoleeier forankre prosjektet i kommunen og i samarbeid med deltagerne på dialogkonferansen gjøre en situasjonsanalyse av samarbeidet på tvers av tjenestene inn mot skolen. Innspillene fra denne dialogkonferansen skal informere den første dialogkonferansen på skolenivå (slik figur 2.2. viser), der hele personalet på skolen skal delta i dialog sammen med representanter for de eksterne tjenestene. Denne dialogen er ment å ende med forslag til bedre tilpassede og relevante utviklingstiltak for den aktuelle skole, som skal prøves ut i praksis og fremme tverrprofesjonelt samarbeid. Dialogkonferansene utover i prosjektet skal benyttes til å

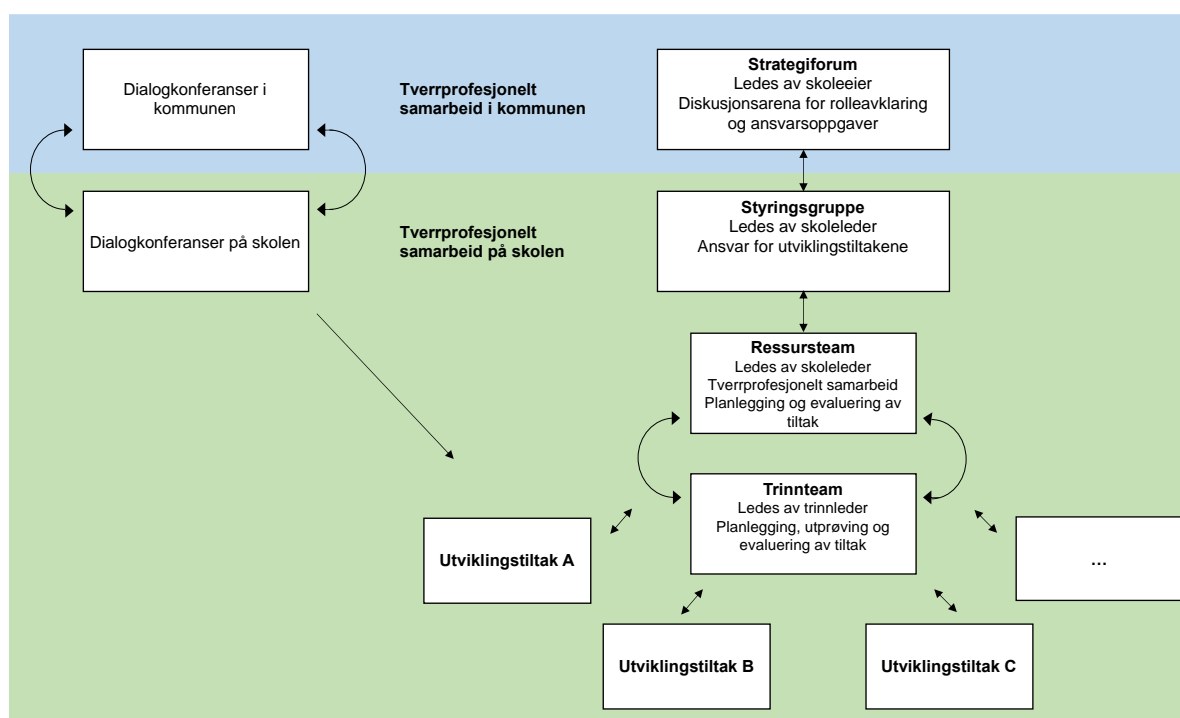
² Dialogkonferansemetodikk har blitt brukt mye i både skolesektoren og det skandinaviske arbeidslivet (Lund, 2011).

diskutere erfaringer med utviklingsarbeidet og eventuelle forslag til løsninger på utfordringer man støter på underveis.

Dialogkonferansene skal i første omgang føre til en situasjonsbeskrivelse av samarbeidet mellom de ulike profesjonene i kommunen og forslag til hva som bør være det konkrete innholdet i utviklingsarbeidet. På kommunenivå handler dialogkonferansene om forankring av prosjektet hos de eksterne tjenestene (skoleeiers ansvar), samarbeid om nye praksiser mellom de ulike tjenestene som jobber inn mot skolen, og konkretisering av løsninger på utfordringer som dukker opp i utviklingsarbeidet.

Dialogkonferansene på skolenivå er også ment å skape eierskap og forankring av prosjektet hos lærere og samarbeidspartnere i ressursteam. Det er en antakelse om at dialogbasert medvirkning etablerer motivasjon, endringsvillighet og delingsvilje blant deltakerne, fordi de får være med på å utvikle intervensjonen og diskutere rasjonale for det som skal prøves ut. Ansatte og de sentrale interessentgruppene deltar både i forkant og på bakgrunn av erfaringene som blir gjort underveis. Under, i figur 2.3, fremstiller vi LOG-modellens møtearenaer grafisk, både dialogkonferansene på kommune- og skolenivå, og de faste arenaene for utviklingsarbeidet.

Strategiforum skal være en arena for å ta opp problemstillinger og hindringer som oppstår under utviklingsarbeidet og som ikke kan løses på skolenivå, slik som overordnede utfordringer knyttet til for eksempel ressurser, juridiske spørsmål, oppgavefordeling eller avtaleverk. I tidligere forskning identifiseres manglende avklaringer av denne typen spørsmål og problemer som hindringer i tverrprofesjonelt samarbeid (f.eks. Krane, Makarova & Brøndbo; Montero m. fl., 2016; Norvoll, Andersson, Ådnanes & Ose, 2006; Winsvold, 2011). Strategiforum er også en viktig arena for skoleeiers arbeid med å forankre prosjektet i kommunen. Skoleeier er ansvarlig for å ha dialog med virksomhetslederne i de relevante tjenestene i kommunen (som barnevernet, PP-tjenesten, helsetjenesten), og blir enige om en strategi for å samordne og bedre samarbeidet i skolen på tvers av de kommunale tjenestene. Skoleeier er også ansvarlig for at de andre kommunale tjenestene stiller med representanter til et ressursteam på hver av tiltaksskolene. Både skoleledere og enhetsledere kan melde inn behov for avklaringer til skoleeier. Møtehyppighet er minst en gang i halvåret, ellers etter behov.



Figur 2.3 LOG-modellens arenaer for utviklingsarbeid

Styringsgruppen skal minimum bestå av skoleleder, en lærerrepresentant (gjerne trinnteambleder) og en representant fra en av de andre profesjonene som deltar i ressursteamet. Styringsgruppen skal planlegge medvirkningsprosesser, beslutte utviklingstiltak og følge opp utviklingsarbeidet. En av hovedoppgavene til styringsgruppen er å planlegge dialogkonferansene og følge opp resultatene. Styringsgruppen skal videre være en støtte for skoleleder i å lede utviklingsarbeidet på skolen. Styringsgruppen skal lage en plan for utviklingstiltakene som skal iverksettes, og peke ut en koordinator for hvert av tiltakene. Styringsgruppas forslag skal deretter diskuteres i ressursteam og trinnteam før endelig beslutning. Koordinatoren skal rapportere om framdriften i den praktiske utprøvingen til styringsgruppen. Skoleleder skal beslutte hvilke tiltak som skal bli del av daglig drift. Møtehyppighet er minst to ganger i halvåret, ellers etter behov.

Ressursteamet er et tverrprofesjonelt team ved skolen, hvor representanter fra relevante tjenester i kommunen skal delta. Ressursteamet skal minimum bestå av skoleleder, sosiallærer/spesialpedagogisk koordinator, trinnteambledere fra mellomtrinnet, helsesykepleier, veileder fra PP-tjenesten og barnevernet. Ressursteamet kan også ha deltakere fra andre profesjoner og tjenester i tillegg til disse minimumskravene.

Alle kommunene som deltok i prosjektet allerede før implementeringen hadde en ordning med tverrprofesjonelle team ved skolene som tilsvarer det som i LOG-modellen kalles et ressursteam. Disse teamene hadde ulike lokale navn, som «tverrfaglig team» og «skolehelseteam». Representasjonen fra ulike tjenester var noe forskjellig mellom kommunene, og noen kommuner måtte supplere teamet med representanter for å oppfylle minimumskravene i LOG-modellen. Møtehyppigheten varierte også mellom kommuner og skoler, og med LOG-modellen var månedlige møter i ressursteamet et minimumskrav til tiltaksskolene. Også før implementering var hensikten med disse tverrprofesjonelle teamene å bidra til helhetlig arbeid med barn og unge. Vanlige typer saker på teammøtene var informasjonsutveksling mellom tjenestene, tverrprofesjonelle diskusjoner og vurderinger av bekymringer og utfordringer knyttet til elever, og samordning av oppfølging av elever med identifiserte utfordringer. Med LOG-modellen skal ressursteamet i tillegg være en diskusjonsarena for utviklingsarbeidet. Deltakerne i ressursteamet er også aktuelle samarbeidspartnere direkte i utviklingstiltakene. I tillegg til de løpende sakene som tas opp, skal altså en del av ressursteammøtet med LOG-modellen brukes til diskusjon av utviklingsarbeidet. I etterkant av første dialogkonferanse på skolen skal ressursteamet diskutere forslagene som kommer fram på dialogkonferansen. Denne diskusjonen skal resultere i noen konkrete forslag til å forbedre forslagene til utviklingstiltak. Det er viktig både for tilpasningen av tiltakene, men også for forankring av utviklingsarbeidet, at lærerne og samarbeidspartnerne diskuterer og kommer med sine innspill til forslagene til utviklingstiltak, før styringsgruppen beslutter hvilke tiltak som skolen skal iverksette. Ressursteamet skal også diskutere og evaluere erfaringene med utprøvingen med tanke på justeringer av utviklingstiltakene.

På bakgrunn av utfordringer identifisert i tidligere forskning om tverrprofesjonelt samarbeid (f.eks. Freeth, 2001; Melby, Kaasbøll, Ådnanes, Kasteng & Ose, 2017; Widmark m.fl., 2011; Winsvold, 2011), kommunenes egne situasjonsbeskrivelser og forundersøkelser fra ressursteam i andre kommuner før prosjektstart, ble det også lagt inn i LOG-veilederen direkte instruksjoner og forslag knyttet til systematikk i møtene (planlegging, forberedelse, gjennomføring, etterarbeid og evaluering av dynamikken i møtene), samt å sette av tid til felles refleksjoner og diskusjoner av de ulike profesjonenes kompetanser og hvordan de kan brukes på nye måter – og av roller, ansvarsområder, mål og begreper som kan forstås ulikt i de ulike fagtradisjonene, profesjonene og tjenestene. Ressursteamet skal også ta opp hindringer, utfordringer og behov for avklaringer som ikke kan løses på skolenivå, og det er skoleleders ansvar å ta dette videre til strategiforum.

Trinnteammøter får også nye oppgaver med LOG-modellen. Mens slike teammøter vanligvis brukes til løpende saker, planlegging av undervisning og så videre, beskriver LOG-veilederen hvordan en del av møtet i tillegg skal brukes til diskusjon av utviklingsarbeidet. I disse teammøtene skal lærerne på trinnet drøfte erfaringer med dialogkonferansen og med den praktiske utprøvingen av tiltak med den hensikt å justere og videreutvikle praksisen. Trinnteambleder skal lede møtene. Ved at trinnteambledere er representert i ressursteam og styringsgruppa, blir diskusjonene i de ulike foraene videreformidlet og

tatt videre. Slik kan lærerne påvirke tiltakene og ressursteamet får tilbakemeldinger som de kan bruke for å diskutere utprøvingen av tiltak på mer informert grunnlag. Møtehyppighet er ukjentlig.

Oppsummert innebar LOG-modellen at de etablerte møtearenaene skulle brukes på en litt annen måte. Ressursteamet er sentral i LOG-modellens struktur. Mens møtene før prosjektstart ble brukt til å diskutere løpende saker og utfordringer knyttet til enkeltelever, skulle ressursteamet med LOG-modellen i tillegg diskutere og samarbeide om utviklingstiltak og med et større fokus på forebygging og arbeid rettet mot klasser/grupper, miljø og systemnivå. Ressursteamet er også sentralt i LOG-modellens struktur for feedback-sløyfer: Skoleleder deltar i ressursteam, styringsgruppe og strategiforum. En representant for «eksterne» tjenester i ressursteamet deltar i styringsgruppen, og trinnteambleder(e) er bindeledd mellom ressursteamet og trinnteambleder for lærerne. Slike feedbacksløyfer sees på som vesentlig for å bidra til systematikk i involvering, medbestemmelse, samskaping og samordning i LOG-modellen.

2.2. Veiledningsteamets rolle

Veiledningsteamet besto av fire veiledere med ekspertise i ledelse av utviklingsarbeid og dialogbasert medvirkning. Hver kommune fikk én hovedveileder, og veilederne jobbet i team av to.

Veiledningsteamets oppgaver var å bidra med å få til så god kvalitet som mulig i implementeringen og gjennomføring av LOG-modellen samtidig som mengden veiledning skal være realistisk med tanke på en eventuell oppskalering av modellen. Dette var retningsgivende for måten veiledningsteamet utførte sine oppgaver på. Veiledningsteamet har veiledet med mål om å gi økt prosesskompetanse blant de som mottar veiledningen. I veiledningsheftet står det at skoleeier og skoleleder gradvis skal ta mer ansvar for å opprettholde utviklingsarbeidet i kommunen og i skolene. Målsettingen er altså at veiledningsteamets kompetanse overføres til skoleeier og skoleleder.

Veiledningen til skoleeiere og skoleledere handlet i hovedsak om å gi råd i tilknytning til utøvelse av sine styrings- og ledelsesoppgaver i forhold til implementeringen av LOG-modellen. Veiledningsteamet anbefalte skoleeier å bruke skolens beskrivelser om utviklingstiltak som utgangspunkt for diskusjonene i strategiforum, som i sin tur har dannet grunnlag for opplegg og tematikk på de kommunale dialogkonferansene om våren. I praksis ble veiledningen gitt i forbindelse med strategiforum og de årlige dialogkonferansene i kommunene, som skoleeier arrangerte og ledet.

Veiledningsteamet la til grunn at de skulle supplere den kompetansen skoleeiere, skoleledere og andre aktører allerede hadde. Det inngikk kun ett «obligatorisk» ledd i opplæringen. Denne opplæringen ble gjennomført i form av halvdagsmøter i skoleeiers regi i hver kommune. Her deltok skolelederne, én lærer eller fagperson fra tiltaksskolene, samt ledere og fagpersonell fra relevante kommunale og statlige tjenester. Opplæringen fulgte en felles mal og inneholdt en presentasjon av LOG-modellen og diskusjon om denne, samt presentasjon av forslag til felles opplegg for den første dialogkonferansen i skolene. Noen ledere hadde tidligere erfaring med dialogkonferanser, men for mange var dette en ny metode som de trengte veiledning for å gjennomføre. Hovedprinsippet var at veiledningsteamet skulle gi grundig veiledning i hvordan dialogkonferanser på både kommune- og skolenivå gjennomføres.

Konseptet «kritisk venn» beskriver måten veiledningsteamet veiledet på. Som «venn» må man vise forståelse for den andres situasjon, men som «kritisk venn» må man også kunne utfordre den andres situasjonsforståelse. Veiledningsteamet besøkte tiltaksskolene i startfasen for å hjelpe skolelederne i gang med modellen, og var tilgjengelige for spørsmål og bistand gjennom hele prosjektperioden. Det vil si, de deltok på møter og bisto i implementeringen, samt ga tilbakemelding om gjennomføringen av LOG-modellen. Utover dette, ble veiledning gitt ved forespørsel fra skoleledere.

Veiledningsressursene ble dermed brukt til å støtte de aktørene og på de områdene der behovet var størst. Til tross for at veiledningsteamet hadde felles prinsipper for veiledningen, var konteksten for kommuner og skoler forskjellige noe som gjorde at også veiledningen ble forskjellig.

Veiledningsarbeidet har dreid seg om å videreutvikle og endre skoleledernes forståelse gjennom dialog. Dette gjaldt både dialog i startfasen, da utfordringen var å komme i gang med utviklingstiltak, og senere da utfordringene var å videreutvikle og eventuelt fase inn nye tiltak. For å kunne fungere

som «kritisk venn» må man opprette personlig kontakt med lederne, både hos skoleeier og på skolene, og man må vise interesse, etterspørre handling og «heie» (Lejonberg, 2019). Den personlige kontakten ble opprettet med deltakelse på dialogkonferanser og opprettholdt via telefon eller e-post, samt senere via møter.

I løpet av prosjektperioden utviklet veiledningsteamet prosessverktøy som underlettet implementeringen. Eksempel på dette var oversettelsesnøkler for å identifisere modellens arenaer, skjemaer for å følge opp utviklingstiltakene, samt «sjekklister» for skoleeiere som de brukte for å følge opp implementeringen i tiltaksskolene (se appendiks).

Veiledningsteamet hadde felles møter 2–3 ganger pr. halvår, for å diskutere erfaringene og danne seg et mer samlet bilde av hvordan implementeringen forløp i de ulike kommuner og skoler underveis i prosjektet. Disse møtene var viktige for at veiledningsteamet kunne utvikle en mest mulig felles forståelse av hvilke aspekter ved implementeringen og arbeidet med utviklingstiltak som måtte betraktes som lokal tilpasning i samsvar med LOG-modellen, og hvilke som måtte betraktes som avvik.

2.3. Virkningsmekanismer på leder- og skolenivå

Basert på tidligere forskning har vi argumentert for at ledere mangler prosesskompetanse og verktøy til etablering av tverrprofesjonelt samarbeid hos skoleeier og skoleleder (Blossing m.fl., 2012; Borg m.fl., 2015). LOG-modellen er derfor en intervensjon med sterk lederforankring og lederoppfølging, og som benytter dialogbasert medvirkning som verktøy til å aktivisere eksisterende møteplasser/møtestrukturer og lage et system for målrettet skolebasert tiltaksgenerering. LOG-modellen skal tilføre skoleeiere og skoleledere slik kompetanse og slike verktøy. Modellen vil slik sett i første omgang ha effekt på ledernes kompetanse i å lede, organisere og gjennomføre et utviklingsarbeid med sikte på å fremme det tverrprofesjonelle samarbeidet.

En generell utfordring ved å evaluere en slik kompleks intervensjon er at den inneholder flere virkningsmekanismer, som også vil kunne samvirke. I det følgende skal vi beskrive virkningsmekanismene i LOG-modellen på mer konkret nivå, dvs. både på ledernivå og på skolenivå (for lærere og samarbeidspartnere). På begge nivåene er virkningsmekanismene i intervensjonen knyttet til den betydningen dialogbasert medvirkning i systematisk refleksjon over og utprøving av ny praksis har for å realisere målet om et bedre tverrprofesjonelt samarbeid.

2.3.1. Virkningsmekanismer på ledernivå

Ledelse av utviklingsprosessene er helt sentralt for å få til et utviklingsarbeid som LOG-modellen legger opp til. LOG-modellen består av ulike elementer som er ment å fremme eierskap og ledelse av utviklingsarbeidet i kommunen og på skolen. Et av disse elementene er et veiledningshefte til skoleeiere og skoleledere som gir en beskrivelse av modellen, samt beskrivelse av organisering av møteplasser og aktiviteter for hvordan et systematisk utviklingsarbeid i skolen skal gjennomføres³. Veiledningsheftet beskriver hvilke oppgaver og krav LOG-modellen stiller til skoleeiere og skoleledere i modellen. I tillegg gir veiledningsheftet en beskrivelse av prinsippene for dialogbasert medvirkning, en aktivitetsplan gjennom prosjektperioden og en beskrivelse av veiledningsteamets rolle i modellen.

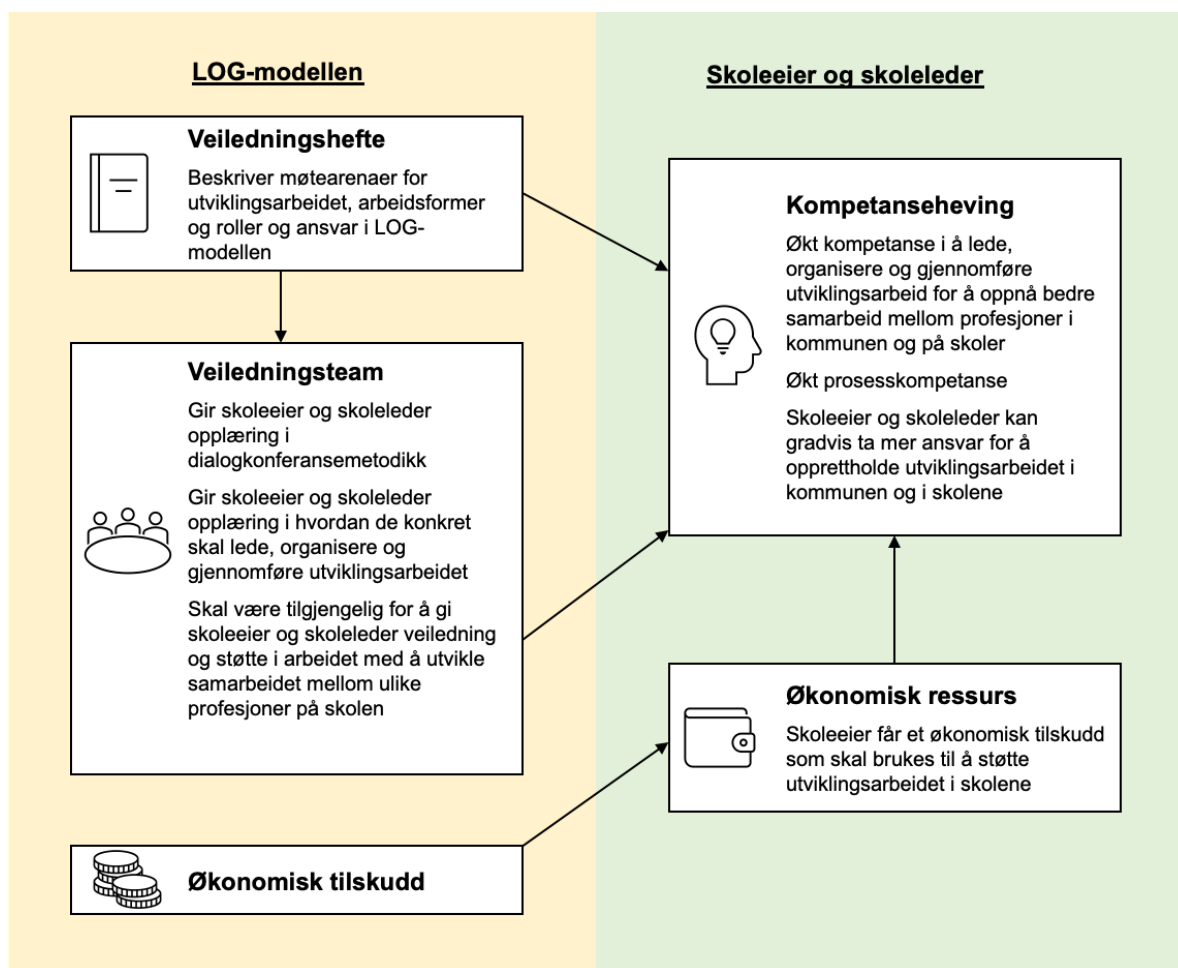
Anbefalingene veiledningsheftet var ikke ment å være tilstrekkelig for god implementering alene. Derfor var det i tillegg til veiledningsheftet etablert et veiledningsteam som skulle bistå skoleeier og skoleleder i implementeringsarbeidet. Veiledningsteamet har en sentral rolle i modellen ved at de skal overføre kunnskap til skoleeier og skoleleder om hvordan de skal lede, organisere og gjennomføre utviklingsarbeidet i kommunen og på skolene, for å bedre utnyttelsen av de andre ressursene som finnes i kommunen. I tillegg til kunnskapsoverføring, skal veiledningsteamet være en «oversetter» av modellen til den lokale konteksten, samt være en støtte i implementeringsarbeidet i prosjektperioden. Et prinsipp for veiledningen er at skoleeier og skoleleder gradvis skal ta over mer ansvar for å opprettholde utviklingsarbeidet i kommunen og i skolene.

³ Veiledningsheftet ble gitt til skoleeiere i de fire deltagende kommunene og skoleledere på skoler som ble trukket ut til å prøve ut LOG-modellen (tiltaksskoler).

Veiledningsheftet, med beskrivelse av organisering og arbeidsformer, sammen med veiledning fra veiledningsteamet, skulle bidra til en forståelse av modellens struktur og oppbygning, og gi økt prosesskompetanse hos lederne. Fordi det ville være ulik kompetanse i å lede utviklingsarbeid i kommunen og på skolene, ville innsatsen til veiledningsteamet tilpasses den enkelte skoleeier og skoleledere. Både skoleeiere og skoleleder vil gjennom modellen få økt kompetanse i å benytte verktøy for dialogbasert medvirkning i tiltaksutviklingen. Slik kompetanse er essensiell for å lede, organisere og gjennomføre utviklingsarbeidet som LOG-modellen legger opp til.

Målkonflikter mellom skoleeier og skoleleder er identifisert som en kilde til svikt i gjennomføring av skoleutviklingstiltak (Helgøy & Homme, 2014). Arbeidsmetoden i LOG-modellen vil, i tillegg til å føre til mer lokalt tilpassede tiltak og aktivisere engasjement og motivasjon i utviklingsarbeidet, fungere som en mekanisme for å minske risikoen for målkonflikter. I første del av utviklingsfasen (vår 2017), skal skoleeier og skoleledere i samarbeid med representanter for skoleeksterne instanser komme fram til en omforent forståelse av kommunenes/skoleeierens overordnede strategi og målsettinger for bedre bruk av de ulike profesjonenes kompetanse i skolen. En slik prosess vil minimere målkonflikter ved at deltakerne får en forståelse av hvilke mandater de ulike aktørene som deltar, er underlagt, og hvordan man gjennom felles dialog kan operasjonalisere samarbeidet innenfor disse rammene.

Virkningsmekanismene på ledernivå er bærebjelken for virkningsmekanismene på skolenivå. I figur 2.4. ser vi at LOG-modellens elementer skal føre til kompetanseheving av skoleeiere og skoleledere i å drive utviklingsarbeid i kommunen og i skolen. Veiledningsheftet har en egen påvirkning på skoleeier og skoleleder som leser og tolker innholdet, i tillegg kan veiledningen fra veiledningsteamet justere forståelsen av modellen. En økonomisk ressurs skal brukes til å lønne implementeringsansvarlige ved tiltaksskolene, og slik frikjøpe ressurser ved skolen til å drive utviklingsarbeidet. Øvrige ressurser skal skoleeier benytte slik vedkommende finner mest hensiktsmessig etter avtale med veiledningsteamet. Plan for bruk av tilskuddet skal nedfelles i en kontrakt mellom skoleeier og oppdragstaker.



Figur 2.4 Virkningsmekanismer på ledernivå

2.3.2. Virkningsmekanismer på skolenivå

Implementeringen av modellen forutsetter høy grad av medvirkning fra alle berørte parter. Antakelsen er at dette i sin tur vil føre til at tiltakene forankres i personalgruppa og tar utgangspunkt i lokale behov/ressurser. Når det gjelder vilkår for lærernes deltakelse, er antakelsen at dialogbasert medvirkning gir lærerne (og andre fagprofesjoner) internt på skolene og i skolens omgivelser mulighet til å kunne la relevante deler av *egen erfaring og kunnskap* prege både *det konkrete innholdet og arbeidsformen* i samarbeidet om å utvikle bedre elevrettede praksisformer.

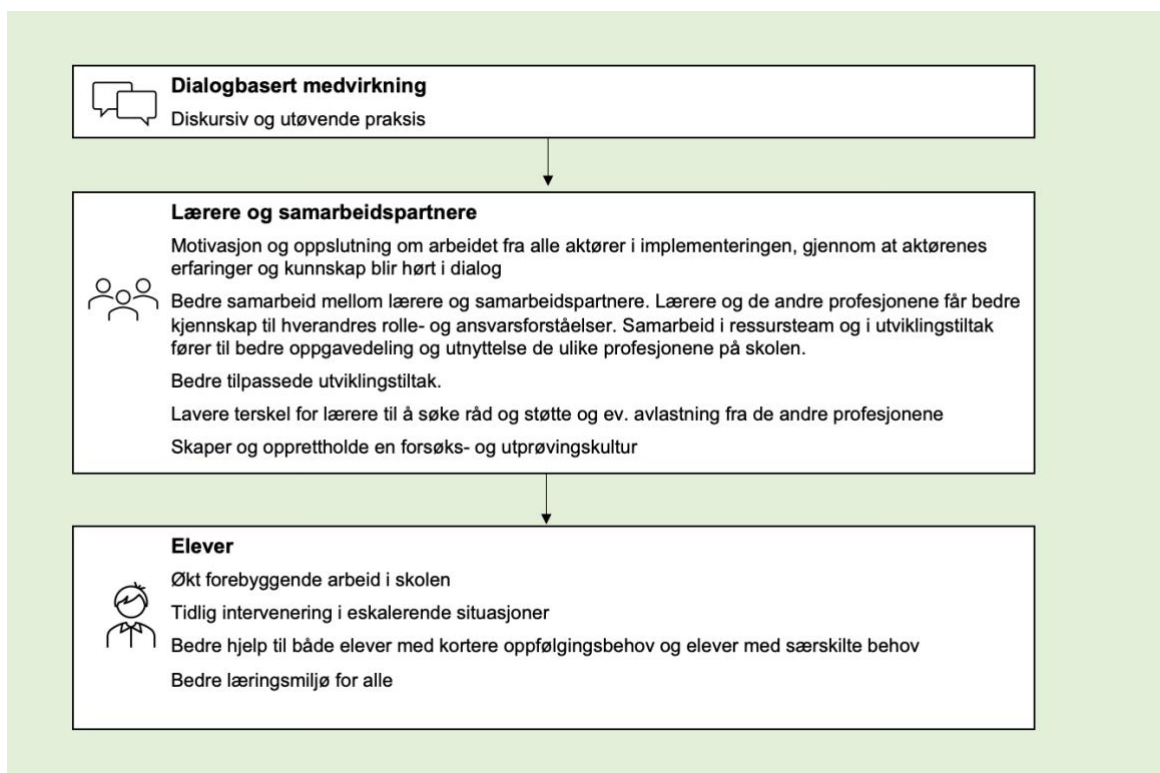
Utviklingsarbeidet i LOG-modellen skal derfor organiseres slik at personalet ved tiltaksskolene blir involvert i dialog om og utprøving av ny praksis (se figur 2.5). Skolens etablerte møtearenaer er diskusjonsarenaer i LOG-modellen. De fleste kommuner og skoler har en tilsvarende møtestruktur allerede, men LOG-modellens krav til ledelse, deltagelse og møtefrekvens på disse arenaene skal bidra til å aktivisere møteplassene som utviklingsarenaer.

I den diskursive praksisen diskuterer og utvikler deltakerne på dialogkonferanser og i ressurs- og trinnteam nye former for samarbeid som bør prøves ut. I den utprøvende praksis prøver deltakerne ut utviklingstiltakene på skolen (Borg & Pålshaugen, 2018). En slik veksling antas å bidra til en kontinuerlig evaluering og justering av tiltakene. Ansvar for den endelige beslutningen om hva slags tiltak som skal settes i gang, ligger hos skoleleder.

Vår antakelse er at utviklingstiltakene som skal prøves ut på skolene fører til generelt bedre samarbeid mellom profesjonene, ved å at deltagerne blir bedre kjent og får mer forståelse av hverandres rolle og ansvarsforståelser. Ved å utvikle tiltak hvor flere profesjoner samhandler om en oppgave, antar vi at man utvikler bedre samarbeid mellom aktørene som er involvert. Skoler kan iverksette og prøve ut utviklingstiltak over kortere eller lengre tid, og skolen kan prøve ut flere utviklingstiltak parallelt.

Samarbeidet med utviklingstiltakene over tid vil kunne føre til bedre oppgavedeling og utnyttelse av de andre profesjonenes kompetanse lokalt, i tillegg til at de andre profesjonene får økt kunnskap om arbeidet til lærerne i skolen.

Vekslingen mellom diskursiv og utøvende praksis på skolen kan bidra til å skape og opprettholde en forsøks- og utprøvningskultur der repertoaret økes, for eksempel for hvordan man kan forhindre at elever faller ut av læringsmiljøet i klassen, samtidig som lærernes ulike erfaringer kan diskuteres og kursendringer foretas. Det er et ledelsesansvar å sørge for at disse diskusjonene har den rette balansen mellom individ- og systembetragtninger. Vi antar at en kombinasjon av diskursive praksiser i trinnteam og utøvende praksiser i klasserommet i sin tur vil ha en effekt på lærernes og samarbeidspartnerne elevrettede praksiser. Denne økte kompetansen hos lærerne vil gi bedre oppfølging og tilrettelagt undervisning for den enkelte elev, og fremmer elevens læringsmiljø. Ved å jobbe på systemnivå gjennom å involvere alle faggrupper ved skolen, andre profesjoners kompetanse utenfor skolen, elever og foreldre vil det i løpet av tiltaksperioden oppnås endringer i samarbeidet mellom profesjoner, både på lærernivå og elevnivå.



Figur 2.5 Virkningsmekanismer på skolenivå

3. Evalueringen av LOG-modellen – Data og metoder

LOG-modellen er blitt evaluert gjennom en effektevaluering bestående av en randomisert kontrollert studie (RCT) med en prosessevaluering (MalMBERG-Heimonen, Christensen, Tøge & Hynek, 2019). Mens RCT-en svarer på hvorvidt LOG-modellen virker eller ikke, vil prosessevalueringen basert på kvantitative og kvalitative data undersøke implementeringen av modellen, herunder hvilke faktorer som fremmer og hemmer implementeringen av LOG-modellen og hvilke prosesser som oppstår ved implementeringen av den. Som regel er den interne validiteten høy i en RCT-studie, mens den eksterne validiteten er lavere. Dette betyr at vi kan trekke slutninger av funnene våre i den konteksten, f.eks. i de kommuner LOG-modellen er blitt evaluert, men ikke nødvendigvis generalisere til andre kontekster. Gjennom en prosessevaluering får vi imidlertid kunnskap om konteksten modellen er implementert i og hvilke betingelser som gjør seg gjeldende for å lykkes med implementeringen, noe som øker prosjektets relevans for praksis. I prosessevalueringen benytter vi kvalitative og kvantitative data. I denne er vår hypotese at skoler som bruker LOG-modellen, forbedrer samarbeidet mellom ulike profesjoner slik at elevenes læringsmiljø blir bedre. Evalueringen begynte i april 2017 og ble avsluttet i juni 2020, mens tiltaksskolene implementerte LOG-modellen fra høsten 2017 til 31.12.2019.

Vi har registrert den randomiserte studien på ClinicalTrials.gov (NCT03248245) og publisert forskningsprotokollen i et fagfelleverdert tidsskrift (Saltkjel m.fl., 2018). Registreringen og forskningsprotokollen er styrende for vår gjennomføring av evalueringen og hvilke utfallsmål vi studerer, noe vi redegjør for i dette kapitlet. Vi forventer effekter på lærer-, samarbeidspartner- og elevnivå i overensstemmelse med den publiserte forskningsprotokollen.

3.1 Klyngerandomisert studie for evaluering av LOG-modellens effekter og prosesser

RCT-er er studier som fordeler enheter tilfeldig til to grupper, tilfører den ene gruppen et stimuli, og måler om gruppene får ulik utvikling i etterkant av denne tilførselen. Fordelingen av enheter mellom gruppene kan enten foretas ved å trekke enkeltindivider (individerandomisering) eller trekke grupper av individer (klyngerandomisering) til hver gruppe. Begrunnelsen for valg av et klyngerandomisert design til evalueringen av LOG-modellen er at den berører hele skoler. Ettersom det vil være umulig å isolere elever fra utviklingsprosesser som inkluderer store deler av skolens ansatte, er ikke individerandomisering hensiktsmessig. Dette er også hovedårsaken til at klyngerandomiserte design er dominerende blant RCT-studier i skoleforskningsfeltet (Campbell & Walters, 2014; Hedges & Hedberg, 2007).

For å kunne estimere kausale effekter av LOG-modellen, er det nødvendig å konstruere to sammenlignbare klynger av skoler. For at klyngene skal bli så like som mulig, må skolene fordeles tilfeldig – randomiseres – i tiltaks- og sammenligningsgruppene. Dersom antall skoler er høyt nok, fører randomiseringen til at sammensetningen av skolene, lærerne og elevene i de to klyngene blir forholdsvis like. Mens den ene gruppen av skoler fortsetter med vanlig praksis, mottar den andre tiltaket som skal evalueres (LOG-modellen). Dersom klyngene har ulik endring fra tidspunktet før tiltaket iverksettes (heretter referert til som baseline) til oppfølgingene, kan vi anse endringsavviket som en effekt av LOG-modellen. Til tross for at randomisering skjer på skolenivå, kan vi måle effekten på både skole-, lærer- og elevnivå. Analyser som korrigerer for at effekter måles på lavere nivå (elever, ansatte) enn enhet for randomisering (skole), er for eksempel flernivå-analyser, som vi har brukt i denne evalueringen.

Det overordnede målet med LOG-modellen er å gi elevene bedre læringsmiljø. Dette skal realiseres ved å gi skoleeiere og skoleledere verktøy og økt prosesskompetanse i å lede, organisere og gjennomføre utviklingsarbeid i kommunen og skolen for å oppnå bedre samarbeid mellom ulike tilgjengelige profesjoner i kommunen. Utviklingsarbeidet skal føre til at lærere og samarbeidspartnere i skoler og kommuner samarbeider bedre om forebyggende tiltak som retter seg mot hele elevgruppen, noe som bidrar til et bedre læringsmiljø for elevene (Saltkjel m. fl., 2018). Vi undersøker derfor også om LOG-modellen har endret holdninger og atferd hos lærere, skoleledere og samarbeidspartnere.

Før studiens oppstart gjennomførte vi styrkeberegninger for å sikre at studiens analyser ville være i stand til å identifisere forventede effektstørrelser på elevnivå. Ettersom dette er en såkalt klyngerandomisert studie, dvs. at vi i dette tilfellet randomiserer skoler istedenfor personer, avhenger den identifiserbare effektstørrelsen av hvor stort utvalget er, hvor mange klynger og enheter som inngår, og variasjon i utfall. For å beregne variasjon benyttes en såkalt «intracluster correlation coefficient» (ICC). ICC-verdien beskriver hvor sterkt enheter i samme gruppe ligner hverandre. I denne studien er ICC-verdiene gjennomsnittlig 0,03 når vi beregner dem for elever i skoler. Når det gjelder vurdering av effektstørrelser følger vi Sawilowsky (2009), og anser 0,2 som en liten effektstørrelse, 0,5 som en medium effektstørrelse og 0,8 som en stor effektstørrelse.

Vi hadde 37 skoler og totalt 4.130 elever tilgjengelige for studien. Styrkeberegningene er utført i henhold til Donner, Birkett og Buck (1981), ved hjelp av en kalkulator utviklet av University of Aberdeen (1999). Primærutfallet i denne studien er på elevenes læringsmiljø, og styrkeberegningene i forkant av studien er derfor gjennomført for elever, i tråd med retningslinjene fra Consolidated Standards of Reporting Trials (CONSORT, Moher m. fl., 2010; Schulz, Altman & Moher, 2010). LOG-modellen skal forbedre elevenes læringsmiljø, som vi i hovedsak måler gjennom kontinuerlige skalaer. Derfor har vi gjennomført styrkeberegningene for kontinuerlige variabler. Med dette utgangspunktet har vi beregnet hvor små effektstørrelser vi vil kunne identifisere. I alle beregninger av identifiserbare effektstørrelser benytter vi et konvensjonelt 0,05 signifikansnivå (dvs. 5 % risiko for type I-feil) og 80 % statistisk effekt (dvs. 20 % risiko for type II-feil). Elevene har en tendens til å svare på alle spørsmål. Manglende data utgjør i gjennomsnitt 0,4 %. Vi har antatt en netto utvalgsstørrelse som tilsvarer 96 % av bruttoutvalget ($4130 * 0,96 = 3965$). Styrkeberegningene tyder på at den minste identifiserbare effektstørrelsen er 0,182, når $ICC = 0,03$, dvs. gjennomsnittlige ICC-nivåer. Vi vil imidlertid kunne identifisere mindre effektstørrelser for utfall der ICC-nivåene er lavere enn 0,03.

I tråd med retningslinjene fra CONSORT presenterer vi alle effektfunn, uavhengig av om resultatene bekrefter våre hypoteser (Schulz m.fl., 2010). I den grad vi ikke finner signifikante resultater, er det viktig å gjenta at vi kun måler effekter av den delen av LOG-modellen som er implementert i skoler. Dersom effekten av LOG-modellen i hovedsak genereres av den delen av modellen som implementeres i kommunen, vil vi ikke identifisere disse i effektanalysene.

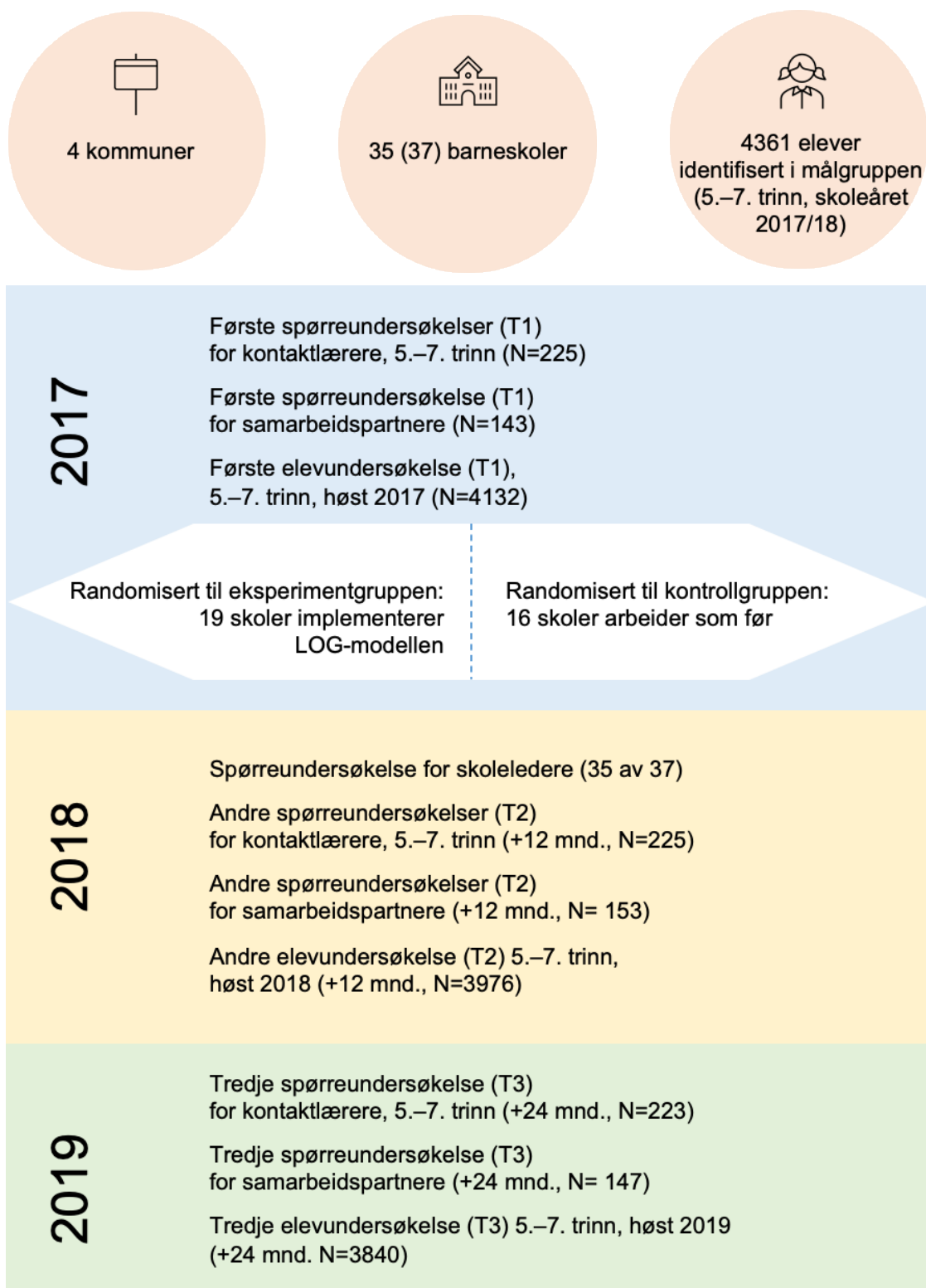
I prosjektet ble 19 av 37 barneskoler tilfeldig trukket ut til å teste ut LOG-modellen, mens de resterende skolene skulle fortsette sin tidligere praksis på dette feltet. Randomiseringen av skoler til tiltaks- og sammenligningsgruppe ble utført ved hjelp av en randomiseringssyntaks i Stata, versjon 14.2. I kommuner med oddetall antall skoler randomiserte syntaksen en ekstra skole til tiltaksgruppen. Tre upartiske personer med ekspertise innen statistisk analyse evaluerte syntaksen. En fjerde upartisk person satte i gang syntaksen 6. oktober 2017 ved OsloMet - Storbyuniversitetet, Institutt for Sosialfag. Representanter fra forskerteamet observerte randomiseringen.

I løpet av prosjektperioden har enkelte skoler i Lillehammer og Harstad kommuner slått seg sammen. Dette har ledet til at totalantallet skoler ved utgangen av prosjektperioden er 35, hvorav 19 er tiltaksskoler og 16 er sammenligningsskoler.

Innen rammen for prosess og effektevalueringen har vi innhentet omfattende datamateriale, noe vi beskriver i de to kommende kapitlene.

3.1.1 Undersøkelsens kvantitative data

Vi har samlet inn og benyttet flere typer av kvantitative data i våre analyser. Dette er elevdata fra elevundersøkelsen, og spørreundersøkelser for lærere, samarbeidspartnere og skoleledere ved både tiltaksskoler og sammenligningsskoler. Figur 3.1 viser de kvantitative dataene vi bruker i undersøkelsens effektanalyser (kapitlene 8, 9 og 10), men også i analyser av hvordan LOG-modellen er blitt implementert (kapitlene 4 og 5). Dataene er fra tre tidspunkt, fra 2017 (før randomisering av skoler) og ett (2018) og to (2019) år etter randomisering.



Figur 3.1 Kvantitative data innsamlet i undersøkelsen.

Vi gjennomførte spørreundersøkelser til lærere, samarbeidspartnere og skoleledere. Første spørreundersøkelse ble sendt ut høsten 2017 til en populasjon på 225 kontaktlærere i 5.–7. trinn og 143 interne og eksterne samarbeidspartnere (inkludert skoleledere) i de 37 skolene (som grunnet skolesammenslåinger senere ble til 35 skoler).

Hvert år identifiserte skoleeierne kontaktlærerne i 5.–7. trinn, samt skoleinterne og eksterne samarbeidspartnere. Dette betyr også at det varierer noe hvilke samarbeidspartnere og lærere som

besvart skjemaene hvert år. Dette gjelder spesielt lærerne, som bytter klasser de har kontaktlæreransvar for.

Tabellene 3.1 og 3.2 viser svarprosentene for skoleinterne og skoleeksterne samarbeidspartnere, inkludert skoleledere. Eksempler på skoleinterne samarbeidspartnere er ansatte ved skolen eller sosialfaglige medarbeidere. Eksterne samarbeidspartnere er for eksempel ansatte fra PP-tjenesten, helsesyklepleier (uansett om de er ansatt på skolen eller ikke) og ansatte innen barnevern. Vi kan se at svarprosenten blant samarbeidspartnerne, inkludert skoleledere, er gjennomgående høy, men den er noe lavere det siste året. Det er også noe variasjon mellom kommunene i hvordan samarbeidspartnerne (inkludert skoleledere) har besvart spørreundersøkelsene. I kapitlene 4, 5 og 8 har vi inkludert skoleleder som interne samarbeidspartnere. Ved presentasjon av data og tabeller klargjør vi dette.

I appendikset har vi også redegjort adskilt for hvordan skoleledere og forskjellige grupper av samarbeidspartnere har svart på spørreundersøkelsene. Tabellen viser at nærmest alle skoleledere har besvart de årlige spørreundersøkelsene.

Tabell 3.1 Svarprosent blant skoleinterne og eksterne samarbeidspartnerne (inkludert skoleleder) per kommune. Tallene viser data innsamlet høsten 2017, høsten 2018, samt for tredje og siste måling gjennomført høsten 2019.

Kommune	Høst 2017	Høst 2018	Høst 2019
	Prosent (N pop./svart)	Prosent (N pop./svart)	Prosent (N pop./svart)
Nedre Eiker	92 (26/24)	90 (30/27)	52 (29/15)
Ålesund	59 (56/33)	77 (57/44)	48 (56/27)
Harstad	84 (31/26)	88 (34/30)	73 (30/22)
Lillehammer	77 (30/23)	81 (32/26)	75 (32/24)
Totalt	74 (143/106)	83 (153/126)	60 (147/88)

Tabell 3.2 viser svarprosenten for lærerne. Vi kan se at svarprosenten også for lærerne er noe lavere det siste året enn tidligere år. Dette kan skyldes prosjekttretthet, det vil si at engasjementet for prosjektet var dalende i slutfasen. Andre mulige årsaker til lavere svarprosent er innføringen av fagfornyelsen⁴ og kommunesammenslåinger, som kan ha ledet til lavere oppmerksomhet rundt prosjektet.

⁴ I 2020 fornyes alle læreplaner i i barne- og ungdomsskoler og videregående skoler.

Tabell 3.2 Svarprosent blant kontaktlærerne (5.–7. trinn) per kommune. Tallene viser data innsamlet høsten 2017, høsten 2018, samt for tredje og siste måling gjennomført høsten 2019.

Kommune	Høst 2017	Høst 2018	Høst 2019
	Prosent (N pop./svart)	Prosent (N pop./svart)	Prosent (N pop./svart)
Nedre Eiker	65 (46/30)	91 (43/39)	66 (47/31)
Ålesund	63 (80/50)	68 (82/56)	45 (84/38)
Harstad	86 (49/42)	71 (52/37)	50 (44/22)
Lillehammer	66 (50/33)	75 (48/36)	54 (48/26)
Totalt	69 (225/155)	75 (225/168)	52 (223/117)

I juni 2018 sendte vi også ut en egen spørreundersøkelse til skoleledere om tverrprofesjonelt samarbeid på skolene. For tiltaksskolenes skoleledere omhandlet spørreundersøkelsen også implementeringen av LOG-modellens arenaer. Etter purringer per telefon og e-post svarte totalt 35 av 37 skoleledere på skjemaet. 19 av 20 skoleledere fra tiltaksskoler svarte, og 16 av 17 fra sammenligningsskoler⁵.

Data om elevers læringsmiljø henter vi fra elevundersøkelsen. Utdanningsdirektoratet administrerer undersøkelsen to ganger i året, men i våre data inngår dataene som samles inn på høsten. Vi har med data fra alle elever fra 5.–7. klasse i alle 35 deltagende skoler. Undersøkelsen inkluderer spørsmål om kvaliteten på læringsmiljøet, støtte fra lærere og elevenes trivsel. Hvert år besvarer omtrent 95 % av elevene undersøkelsen. Det er noe færre respondenter i 2018 og 2019 enn i 2017, men vi finner ikke at frafallet er ulikt i tiltaks- og sammenligningsskoler (se appendiks for eksakt antall). Dataene er anonyme, og vi kan ikke koble dem over tid.

3.1.2 Undersøkelsens kvalitative data

Undersøkelsens kvalitative data skal bidra til å forstå virkningsmekanismene, dvs. hvilke aspekter av implementeringen og gjennomføringen av LOG-modellen som har ført eller ikke har ført til eventuelle effekter, men også å studere viktige faktorer, utfordringer, fellestrekk og variasjon i implementeringen og aktørenes erfaringer med LOG-modellen.

Det kvalitative datamaterialet er omfattende og består av intervjuer, observasjoner og dokumenter. Figur 3.2 gir en oversikt over kvalitative datakilder og når dataene er samlet inn.

⁵ Ekrom og Kringsjø skole slo seg sammen i 2019 og ble til Nordre Ål skole, derav 20 tiltaksskoler ved dette tidspunktet, men 19 ved senere datainnsamlinger.

H 2017	<p>Observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> - oppstartsamlinger (skoleeier, samtlige skoler og involverte tjenester i kommunene) - oppstartsmøter (skoleeier, skoleledere tiltaksskoler) - Dialogkonferanser (skolenivå) 	<p>Prosjektmøter med representanter fra skoleeier i alle kommuner, Udir og forskerteam</p>	<p>Løpende</p> <p>Dokumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situasjonsanalyser og strategidokumenter, kommunene (Skoleeier) - Referater Strategiforum, DK kommunenivå (skoleeier) - Skjemaer for utviklingstiltak (tiltaksskoler) - Prosessverktøy og veiledningsreferater (veiledningsteamet)
V 2018	<p>Observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogkonferanser (kommunenivå) - Strategiforum <p>Skolebesøk: 4 tiltaksskoler, 4 sammenligningsskoler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervju skoleledelse - Observasjon og gruppeintervju Trinnteam - Observasjon og gruppeintervju Ressursteam 		
H 2018	<p>Observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogkonferanser (skolenivå) - Strategiforum <p>Intervjuer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skoleledere (20) - Skoleeiere (skolesjefer, rådgivere, kommunalsjefer) (9) - Kommunale virksomhetsledere for PP-tjenesten, helsesykepleiere og barnevernet (11) 		
V 2019	<p>Observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogkonferanser (kommunenivå) - Strategiforum 		
H 2019	<p>Observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogkonferanser (skolenivå) - Strategiforum 		

Figur 3.2 Oversikt over kvalitative data

Det kvalitative designet har vært fleksibelt i den forstand at vi har justert utvalg og vektning av datakilder underveis, basert på løpende funn.

I oppstartsfasen valgte vi å gå bredt ut, og observerte samtlige viktige aktiviteter på kommunenivå (oppstartsamlinger samt felles oppstartsmøter med veiledning av skoleeier og skoleledere). Vi valgte også å observere den første dialogkonferansen ved samtlige tiltaksskoler i prosjektet. Der det var mulig, deltok vi også på veiledningsmøter med styringsgruppa ved skoler, i forkant eller etterkant av den første dialogkonferansen. Denne datainnsamlingsrunden ga data fra de ulike aktørene både på

kommunenivå og på skolenivå, om blant annet erfaringer og utfordringer i tverrfaglig samarbeid før implementering, om forståelser av, forventninger til og synspunkter på LOG-modellen og den forestående implementeringsprosessen, og om det første arbeidet med å utarbeide utviklingstiltak ved tiltaksskolene.

I det opprinnelige designet planla vi å gjøre et utvalg av fire tiltaksskoler og følge disse tett på gjennom implementeringsprosessen og arbeidet med lokale utviklingstiltak. Vi planla også å samle inn data fra et utvalg av fire sammenlikningsskoler, i starten og etter avsluttet implementeringsperiode, for å ha kvalitative data som kunne supplere de kvantitative dataene i en sammenlikning av tiltaksskoler kontra sammenlikningsskoler. Våren 2018 gjennomførte vi derfor en runde med skolebesøk som omfattet en tiltaksskole og en sammenlikningsskole i hver kommune, til sammen åtte skoler. Fordi skolestørrelse kan ha betydning for implementeringsprosesser (se f.eks. Sørli, Ogden & Olseth, 2015), brukte vi dette som utvalgsriterium: store skoler i to kommuner, og mellomstore skoler i to kommuner. I hver kommune valgte vi den tiltaksskolen og sammenlikningsskolen som var nærmest i størrelse. Vi har brukt SSBs inndeling for skolestørrelser, der 0-99 elever er små skoler, 100-299 er mellomstore og over 300 elever er store skoler. Utvalget ble så forelagt skoleeier, for å utelukke at det forelå særlige grunner til å erstatte utvalgte skoler med andre.

Ved disse utvalgte tiltaks- og sammenlikningsskolene intervjuet vi skoleledelsen og observerte møter i henholdsvis ressursteam og trinnsteam, med påfølgende gruppeintervjuer med deltakere i disse teamene. Her samlet vi inn data om etablerte praksiser, erfaringer og utfordringer i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Ved tiltaksskolene spurte vi også om forståelser og vurderinger av LOG-modellen, erfaringer så langt i prosjektet, arbeidet med utviklingstiltak og videre planer.

Imidlertid viste det seg at de utvalgte skolene av ulike årsaker var kommet sent i gang med implementering og utviklingstiltak. Det viste seg også at tre av disse fire skolene kom til å skifte skoleledere en eller flere ganger i løpet av implementeringsperioden. For å sikre at de kvalitative dataene rommet variasjonen av implementeringsforløp, erfaringer og lokale betingelser og tilpasninger, valgte vi da å gjennomføre telefonintervjuer med skoleledelsen ved samtlige tiltaksskoler (20) midtveis i implementeringsperioden, høsten/vinteren 2018. Vi valgte også å følge dialogkonferanser ved flere tiltaksskoler enn de fire som inngikk i det opprinnelige utvalget, både høsten 2018 og høsten 2019. Disse dialogkonferansene har gitt data om gjennomføring og bruk av denne arenaen, samt erfaringer, framdrift og utfordringer i implementeringsprosess og arbeidet med utviklingstiltak ved skoler.

Midtveis i implementeringsperioden gjennomførte vi også intervjuer med skoleeiere og virksomhetsledere for de involverte tjenestene i samtlige kommuner. Fra skoleeiersiden har vi intervjuet skolesjefer og sentrale rådgivere i skolesjefens stab i de fire kommunene som deltok i prosjektet. I tre av kommunene intervjuet vi også kommunalsjefer for skolesektoren. De kommunale virksomhetslederne for PP-tjenesten, helsesykepleiere og barnevernstjenesten har ikke direkte lederansvar for gjennomføring av LOG-modellen, men de er helt avgjørende nøkkelpersoner for det tverrprofesjonelle samarbeidet, både på kommune- og skolenivå. De deltar også i LOG-arenaene på kommunenivå, og har oversikt over hvordan deres medarbeidere er involvert i implementeringen. De representerer derfor en viktig datakilde fra de involverte tjenestene, som supplerer dataene fra spørreundersøkelser blant medarbeidere i disse tjenestene som deltar i tverrprofesjonelt samarbeid på skolene.

Hovedtemaer i disse intervjuene med skoleledere, skoleeiere og kommunale tjenesteledere var oppfatninger og forståelser av LOG-modellen og veiledningsheftet, ressurser, organisering og erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid før og etter prosjektstart, implementering av LOG-modellen og arbeid med utviklingstiltak. Skolelederne og skoleeierne ble også spurt om deres roller og oppgaver i forbindelse med ledelse og tilrettelegging av implementeringen og det tverrfaglige samarbeidet, og deres erfaringer med veiledningen fra veiledningsteamet. Intervjuene med skoleledere, skoleeiere og kommunale virksomhetsledere er den viktigste datakilden for den kvalitative analysen i kapittel 6. Vi

har brukt en tematisk analytisk tilnærming, med hovedformål å identifisere gode erfaringer, utfordringer, fremmende og hemmende faktorer i implementeringen av LOG-modellen.

Mens vi i det opprinnelige designet planla å følge, samle inn data fra og analysere utviklingstiltakene ved fire case-skolene, valgte vi i stedet å gjøre en analyse av hovedtyper av tiltak basert på alle tiltaksskolene. Fordi utviklingstiltakene er viktige «outputs» i LOG-modellen, og det ligger innbakt i modellen at disse utformes og varierer lokalt, vurderte vi det som sentralt å fa tak i hovedtrekk ved de ulike typer av tiltak som ble utviklet. I tillegg valgte vi ut ett tiltak fra hver kommune som vi gikk mer i dybden på. Utvalgsriteriene for disse fire tiltakene var videre at de til sammen skulle representere ulike typer av tiltak, og at de skulle være tiltak som skoler har hatt så gode erfaringer med og så god nytte av at de ønsker å videreføre dem. Begrunnelsen for det siste utvalgsriteriet var at vi hadde mye data om utfordringer i implementeringsprosessen og arbeidet med utviklingstiltak, og at vi hadde behov for mer og «tykkere» data om utviklingstiltak som kunne gi grunnlag for drøfting av virkningsmekanismer som ble henholdsvis aktivert og ikke aktivert (jf. kapittel 11). Det var også en etisk dimensjon ved dette utvalgsriteriet, knyttet til å presentere og få fram eksempler på arbeid og innsats fra skoler som har investert og funnet fram til gode grep i utviklingsarbeidet.

Utviklingstiltakene presenteres i kapittel 7, og de viktigste kildene til data her har vært intervjuene med skoleledere, tiltaksskjemaer og andre dokumenter om tiltakene. Observasjoner og referater fra Strategiforum, dialogkonferanser og felles prosjektmøter med skoleeierne, hvor utviklingstiltak har blitt presentert og diskutert, har også vært nyttige. Vi har dessuten fått innspill fra veiledningsteamet på vårt utvalg, inndeling av ulike typer tiltak og beskrivelser av de fire eksempeltiltakene. I prosessen med å velge ut og beskrive tiltak har vi også innhentet supplerende data fra aktuelle skoleledere. Ved en skole der hovedtiltaket var knyttet til ressursteamet, gjennomførte vi et dagsbesøk med observasjon og gruppeintervju med hele ressursteamet, i tillegg til intervjuer med skoleledelse og lærere. Beskrivelsene av de fire eksempeltiltakene er validert ved at de har vært til gjennomlesning hos respektive skoleledere og andre som skolelederne vurderte som relevante.

Det kunne ha vært nyttig å gjennomføre flere intervjuer med lærere og ressursteammedlemmer fra andre tjenester mot slutten av implementeringsperioden. Beslutningen om å endre designet innebar imidlertid en prioritering av bredde (alle skoleledere ved tiltaksskoler, samtlige involverte kommunale tjenesteledere), på bekostning av oppfølgingsintervjuer med lærere og ressursteam ved de fire opprinnelige case-skolene. De fire skolebesøkene som ble gjennomført våren 2018, og som inkluderte intervjuer med lærere og ressursteammedlemmer, ga imidlertid data om deres respektive erfaringer med og behov tverrfaglig samarbeid, samt den første fasen av implementeringsprosessen. Det er stor grad av sammenfall i deres beskrivelser av utfordringer, fremmende og hemmende faktorer, og de vi identifiserer i intervjuene med skoleledere, skoleeiere og virksomhetsledere. Videre er det samlet inn spørreskjemadata fra disse to aktørgruppene, også mot slutten av implementeringsperioden. Observasjonene av dialogkonferanser ved skoler gjennom hele implementeringsperioden, der lærere og ressursteammedlemmer har deltatt i gruppearbeid vi har fulgt, støtter også opp om de hovedfunn som presenteres i kapittel 6 og som drøftes videre i kapittel 11.

Gjennom hele implementeringsperioden har vi observert dialogkonferanser på kommunenivå og møter i strategiforum i de fire kommunene. Dette har gitt data om gjennomføring og bruk av disse arenaene i LOG-modellen. Med tverrprofesjonell og tverrsektoriell representasjon fra sentrale deltakere på skole- og kommunenivå, har disse konferansene og møtene videre gitt oss data om framdrift, utviklingstiltak, erfaringer og utfordringer i implementeringen av LOG-modellen, og mer bredt om tverrprofesjonelt samarbeid. Disse konferansene og møtene har også gitt gode muligheter til å stille spørsmål til ulike aktører, i gruppearbeid og pauser. Når det har vært praktisk mulig, har vi observert veiledningsmøter mellom representanter fra veiledningsteamet og skoleeier/skoleledelse som har blitt gjennomført i for- og etterkant av dialogkonferanser på kommune- og skolenivå. I tillegg til egne feltnotater har vi hatt tilgang til skoleeiers referater fra dialogkonferanser og møter i strategiforum. Deltakelse på prosjektmøtene med representanter fra skoleeiere har også gitt tilleggsdata om skoleeierens opplevelse av og erfaringer fra implementeringsprosessen.

Som bakgrunns- og tilleggsdata har vi også hatt nytte av ulike typer dokumenter. Relevante dokumenter på kommunenivå inkluderer informasjon om økonomi, organisering, strategi- og satsingsområder, samt skoleeierens situasjonsanalyser ved prosjektstart. På skolenivå har vi hatt tilgang til dokumenter knyttet til utviklingstiltak, inkludert skjemaer som beskriver utviklingstiltakenes innhold, målsettinger og deltakere. Vi har også hatt tilgang til veiledningsteamets referater fra veiledningsmøter med skoler og skoleledere samt prosess- og veiledningsverktøy som veiledningsteamet har brukt i implementeringen. Disse inkluderer blant annet maler for dialogkonferanser på både kommune- og skolenivå samt maler for dokumentasjon av utviklingstiltak.

Tre forskere fra prosesssteamet har gjennomført intervjuer og observasjoner, og ved noen tilfeller har også forskere fra effektteamet deltatt i denne datainnsamlingen. Ved flere anledninger har flere forskere deltatt i gjennomføringen av samme intervju/observasjon. Dette har bidratt til validering (forskervalidering, jf. Kvale, 1997) i datainnsamling og analyser. Kvalitative funn og analyser har videre vært drøftet på forskermøter med forskere fra alle tre team, og prosjektmøtene med skoleeierrepresentanter har også vært en viktig arena for validering av funn og analyser underveis (kommunikativ validering, *ibid.*).

Samlet gir det kvalitative datamaterialet et bredt grunnlag for å identifisere likheter og variasjoner i implementeringsprosessen og utviklingsarbeidet, og peke på fremmende og hemmende faktorer. Analysene av kvalitative data presenteres i kapitlene 6 og 7. I kapittel 6 beskriver vi implementeringsprosessen, i kapittel 7 de ulike typene utviklingstiltak som tiltaksskolene har arbeidet med. De kvalitative analysene har også en sentral plass i rapportens siste kapittel (11), der vi drøfter hovedfunn fra evalueringen, programteoretiske implikasjoner og anbefalinger for videreutvikling av LOG-modellen.

3.2 Metodologiske aspekter

Det er noen aspekter ved forskningsdesignet som vi ønsker å diskutere nærmere. Dette gjelder at vi randomiserte skoler innenfor samme kommune, at vi gjennomførte styrkeberegning for elever og at LOG-modellen er kompleks.

I denne undersøkelsen ble skolene randomisert innad i hver kommune, det vil si hver kommune har både tiltaks- og sammenligningsskoler. Skolene som er randomisert til tiltak, implementerer LOG-modellen, mens de øvrige fortsetter som før. I LOG-modellen implementeres imidlertid enkelte arenaer på kommunenivå, herunder strategiforum, dialogkonferanser og veiledning av skoleeiere. Selv om ansatte ved sammenligningsskoler ikke har deltatt på disse arenaene, kan det tenkes at eventuelle endringer i samarbeidspraksis mellom ulike profesjoner kan ha hatt konsekvenser for både tiltaks- og sammenligningsskoler. I den grad LOG-modellen implementeres på kommunalt nivå, og dermed både tiltaks- og sammenligningsskoler blir gjenstand for modellen, måler vi ikke effekten av denne delen av LOG-modellen i effektanalysene. Dersom man i større grad ville undersøkt effekter av den delen av LOG-modellen som implementeres på kommunalt nivå (strategiforum og dialogkonferanser på kommunenivå, veiledning til skoleeiere, økonomisk tilskudd), vil det være fordelaktig å randomisere kommuner. En slik studie vil imidlertid være betydelig mer omfattende enn denne studien, fordi antallet kommuner må være stort nok til å identifisere en realistisk effektstørrelse (Campbell, Julious & Altman, 1995; Cohen, 1988; Schulz & Grimes, 2005). I tillegg vil en randomisering av kommuner innebære kostnader til implementering av LOG-modellen i halvparten av kommunene.

I kapittel 3.1 redegjorde vi for styrkeberegningene. Gjennom spørreundersøkelser blant lærere og samarbeidspartnere har vi innhentet informasjon om tverrprofesjonelt samarbeid, holdninger og praksis. Fordi det er mange færre profesjonelle enn elever har analysene av effekt av LOG-modellen for disse aktørene svakere statistisk styrke enn analysene av effekter for elevene. Noen mener at resultater fra analyser som har svak statistisk styrke, ikke bør publiseres. Det er en pågående debatt, og medlemmene i CONSORT-gruppen har forskjellige synspunkter (Schulz m.fl., 2010).

Motargumentene er at analyser med svakere statistisk styrke bør rapporteres fordi de til slutt kan kombineres i en systematisk studie og i metaanalyser (Campbell m.fl., 1995; Guyatt, Mills & Elbourne, 2008; Schulz & Grimes, 2005), og fordi noe informasjon er bedre enn ingen informasjon (Schulz m.fl.,

2010). Vi har valgt å presentere effekter fra disse analysene. I vår studie er det imidlertid viktig å merke seg at de empiriske effektanalysene av LOG-modellen for samarbeidspartnere viser at vi har tilstrekkelig statistisk styrke til å identifisere signifikante effekter. Rapportering følger retningslinjene fra CONSORT, dvs. at vi oppgir konfidensintervaller for estimatene og gjengir alle resultatene, uavhengig av om de er signifikante eller ikke (Schulz & Grimes, 2005).

For lærerne finner vi enkelte ikke-signifikante resultater som har opp mot medium effektstørrelse. Vi kan ikke utelukke at noen av disse effektene ville blitt statistisk signifikante i et større utvalg. Samtidig er det viktig å påpeke at vi finner moderate effekter, både blant lærere og samarbeidspartnere. De empiriske analysene av effekter for lærere og samarbeidspartnere (kapittel 8 og 9) viser at vi er i stand til å identifisere signifikante effekter ned til 0,39. Samtidig er det flere effektstørrelser over dette nivået ikke blir signifikante. Dette viser at statistisk styrke ikke bare avhenger av antall respondenter, men også av spredningen i fordelingen. Det som er et tilstrekkelig antall respondenter for å identifisere effekt på ett mål (variabel eller skala), kan være for svakt for å identifisere effekter på et annet mål (variabel eller skala). Her er det viktig å påpeke at risikoen for svak statistisk styrke ikke er et problem der vi finner signifikante effekter. Når vi finner signifikante effekter har nettopp utvalget vist seg å være tilstrekkelig til å identifisere effekter. Oppsummert kan vi ikke utelukke at moderate ikke-signifikante effekter ville vist seg signifikante i et større utvalg, men vi kan heller ikke si at ikke-signifikante resultater ville blitt signifikante i et større utvalg.

Vi tester effekter på en rekke utfall for samarbeidspartnere (inkludert skoleledere), lærere og elever. Hver enkelt test gir svar på om eventuelle effekter med minst 95 prosent sikkerhet er forskjellig fra null. Vi er dermed villig til å akseptere 5 prosent sjans for at observerte effekter ikke er reelle. Dette gjelder når man gjennomfører én test. Gjennomfører man flere tester, vil sannsynligheten for å observere effekter, selv om det i realiteten ikke finnes effekter, øke for hver test man gjennomfører. For lærerne tester vi effekter på 13 indikatorer, vi har dermed 13 ganger så stor sannsynlighet for å finne signifikante resultater som hvis vi bare gjennomfører én test. For å unngå falske effektfunn, dvs. funn av effekter som i realiteten skyldes tilfeldigheter, bør man skjerpe kravet for å forkaste nullhypotesen tilsvarende, for på den måten å redusere faren for å forkaste en korrekt nullhypotese. Bonferroni-korreksjon for analyser av effekter av LOG-modellen for lærere tilsier dermed en justert forkastningsgrense på 0,0038 (0,05/13). En slik justering innebærer at negative effekter på instruksjon ikke lenger er signifikant. Dette var eneste signifikante effekten for lærerne, men med Bonferroni finner vi ingen signifikante effekter av LOG-modellen for lærere. For samarbeidspartnere tester vi effekter på 6 indikatorer. Bonferroni-korreksjon tilsier dermed en justert forkastningsgrense på 0,00833 (0,05/6). Den positive effekten på innhold i teamarbeidet ($p=0,001$ i 2018), evaluering av teamarbeidet ($p>0,001$ i 2018) og ($p=0,001$ i 2019) og på arbeidet i teamet ($p=0,007$ i 2018) er fremdeles signifikant, mens den positive effekt på ansvarsfordeling i teamet ($p=0,032$) ikke lenger er signifikant. Her er det viktig å påpeke at Bonferroni-justerte analyser gir samme effektstørrelse som opprinnelige analyser, men den statistiske usikkerheten rundt estimatene øker. Mangel på signifikante effektfunn er ikke bevis på fravær av effekter, vi kan bare ikke bevise at det er effekter.

LOG-modellen er kompleks og implementeres på ulike nivåer som samvirker. Implementering av LOG-modellen skjer videre i en kompleks kontekst der både skolen og tjenester som PPT, barnevern og skolehelsetjenesten møter økte forventninger når det gjelder tverrprofesjonelt samarbeid om barn og unge. Disse endringsforventningene kan tenkes å medføre et økt «endringstrykk» i det tverrprofesjonelle samarbeidet på kommunenivå og hos skoler og/eller andre tjenester i deltakerkommunene. I utgangspunktet vil det imidlertid ikke slå ulikt ut for tiltaks- og sammenlikningsskoler. For tiltaksskolene kan økte endringsforventninger på den ene siden bidra til motivasjon for implementeringen, på den andre siden kan det å skulle implementere LOG-modellen oppleves som enda et krav til utviklingsarbeid, som også kommer i tillegg til andre prosjekter, satsinger, fagfornyelsen og så videre.

For å sørge for at modellen passer inn i ulike kontekster gir implementeringen rom for lokale tilpasninger. Mens strukturen og arenaene er fast, har skoler og kommuner stor frihet til å utvikle og gjennomføre utviklingstiltak som lokalt passer dem best. Denne fleksibiliteten har antakelig vært avgjørende for at kommunene ville prøve ut modellen, men fleksibiliteten har også gitt oss utfordringer med tanke på definering og måling av LOG-modellens implementering. I mange kommuner og skoler

var for eksempel disse arenaene allerede etablert, spørsmålet om LOG-modellens implementering lå snarere i hvordan disse arenaene ble benyttet. Mer presise mål på implementering ville gitt oss grunnlag for å analysere om skoler med høy implementeringsgrad, eller særlig god implementering av bestemte modellelementer, har bedre måloppnåelse. Det er i vår evaluering av implementeringen de kvalitative dataene, og valget om å intervju skolelederne ved samtlige tiltaksskoler, ble et viktig supplement til vurderingen av LOG-modellens implementering.

I dette kapitlet har vi presentert dataene vi har samlet inn i prosjektet, samt diskutert noen aspekter ved disse. Til tross for at vi identifisert noen begrensninger, er vår vurdering likevel at de kvantitative og kvalitative dataene til sammen gir grunnlag for å evaluere effekter og prosesser av LOG-modellen, vurdere hovedtrekk og variasjoner i implementering, samt diskutere hvordan dette forholder seg til effektfunnene for elever, lærere og samarbeidspartnere.

4. LOG-modellen og implementeringen av den

I dette kapitlet undersøker vi hvorvidt og hvordan tiltaksskolene har tatt i bruk modellens ulike arenaer. I kapitlet benytter vi data fra spørreundersøkelsene til samarbeidspartnere, skoleledere og lærere. Vi innleder med å beskrive disse dataene og redegjøre for implementeringen innen forskjellige arenaer: styringsgruppe, strategiforum, ressursteam, dialogkonferanser på kommune- og skolenivå og utviklingstiltak. Trinnteam er noe de fleste lærere deltar i uansett LOG-modell, noe som gjør at vi ikke har redegjort for denne arenaen i dette kapitlet. I kapitlene 5, 6 og 7 presenterer vi funn som ytterligere belyser implementeringen av LOG-modellens arenaer.

I begynnelsen av prosjektperioden (2017) utviklet forskerne sammen med kommunene et veiledningshefte for LOG-modellens implementering. Denne beskriver de ulike aktørenes roller og oppgaver, minimumskrav til måten å utføre oppgavene på, og krav til ulike arenaer og fora for samarbeid. Underveis har veiledningsteamet kommunisert til skoleeiere med sjekklistene som inneholder minimumskrav for implementeringen av LOG-modellen. Skoleeierne har i sin tur fulgt opp skoleledere med de samme sjekklistene (se appendiks). Veiledningsteamet har også hatt ansvar for spesifikke skoler som de har fulgt gjennom hele prosjektperioden. Når vi evaluerer implementeringen av LOG-modellen er det viktig å poengtere at implementeringen innebærer at eksisterende arenaer brukes på en annen måte en tidligere, snarere enn at nye arenaer blir innført.

For å undersøke effekter av en intervensjon må man forsikre seg om at den er blitt implementert slik hensikten var. Det er stadig mer vanlig å studere om implementeringen samsvarer med beskrivelsen av intervensjonen, og dette omtales gjerne som implementeringskvalitet, der høy grad av samsvar tyder på høy implementeringskvalitet og lite samsvar tyder på lav implementeringskvalitet. Carroll m.fl. (2007) skiller mellom innhold og dose, der innhold dreier seg om hvorvidt sentrale elementer av modellen er implementert, mens dose refererer til hvor ofte, hvor mye, og hvor lenge innholdet er levert. Når implementeringen krever at aktører endrer arbeidsmåter og rutiner, vil støtte og veiledning underveis, samt aktørenes motivasjon og tro på modellen påvirke implementeringen. Disse aspektene av implementering har vi studert i kapittel 5.

Det er i hovedsak skoleeierne og skoleledere som har ansvar for å implementere LOG-modellens arenaer og aktiviteter i kommunen og skolen. Flere av LOG-modellens arenaer eksisterte allerede før implementering, slik som styringsgruppe, ressursteam og trinnteam. Nye arenaer og aktiviteter som LOG-modellen innfører i de fleste kommuner⁶ og skoler er imidlertid dialogkonferanser i kommuner og skoler, samt arbeidet med utviklingstiltak i skolene.

4.1 Data om implementering

Dataene vi bruker for å studere implementering har vi samlet inn ved bruk av spørreundersøkelser til skoleledere, kontaktlærere og samarbeidspartnere. Vi sendte ut spørreundersøkelsen til skoleledere i juni 2018 for å undersøke hvorvidt de hadde fulgt opp minimumskravene i LOG-modellen⁷.

- Vi sendte ut spørreundersøkelsen til skoleledere i begynnelsen av juni 2018. På dette tidspunktet hadde kommunene gjennomført sine første dialogkonferanser i kommunen. Tiltaksskolene hadde også gjennomført dialogkonferanser. Etter purringer per telefon og e-post svarte totalt 35 av 37 skoleledere på skjemaet. Av skolelederne som svarte, var av 19 fra tiltaksskoler (en ikke svart) og 16 fra sammenligningsskoler (en ikke svart)⁸.

⁶ Harstad kommune hadde erfaring fra dialogkonferanser før prosjektet.

⁷ Ettersom flere av spørsmålene i denne spørreundersøkelsen også inngikk i spørreundersøkelsen vi gjennomførte blant samarbeidspartnerne (inkludert skoleledere), ble ikke skolelederundersøkelsen gjentatt på noe senere tidspunkt. Spørreundersøkelsene til kontaktlærere og samarbeidspartnere, inkludert skoleledere, ble derimot gjennomført alle de tre årene prosjektet pågikk.

⁸ Ekrom og Kringsjå skole slo seg sammen i 2019 og ble til Nordre Ål skole, derav 20 tiltaksskoler ved dette tidspunktet, men 19 ved senere datainnsamlinger.

- Lærerne på 5.–7. trinn har besvart spørreundersøkelser i 2017, 2018 og 2019. Den spørreundersøkelsen vi gjennomførte i 2017 ble sendt ut før randomisering og implementering av LOG-modellen. Ettersom LOG-modellen ikke var implementert på dette tidspunktet, bruker vi lærernes svar for 2018 og 2019. Dette betyr at det ikke nødvendigvis er de samme lærerne som har svart på skjemaene alle årene. I 2018 besvarte 188 av 226 lærere undersøkelsen og i 2019 besvarte 117 av 224 lærere undersøkelsen (se også kapittel 3). I tillegg til frafall i spørreundersøkelsen vil det være noe bortfall på enkelte spørsmål fordi disse spørsmålene kun er stilt enkelte undergrupper. Et eksempel på slikt bortfall er at vi kun har invitert lærere som har sagt de kjenner til LOG-modellen, til å vurdere den.
- Samarbeidspartnere inkluderer ansatte ved pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), ansatte ved virksomheter for barn og familie eller helsesenter eller skolehelsetjenesten, samt ansatte ved skolen (skoleledere, avdelingsleder, inspektør osv.). I tillegg inviterte vi skolelederne til å besvare samme spørreundersøkelse. Samtlige har vurdert implementeringen av LOG-modellen og det tverrprofesjonelle samarbeidet fra sitt ståsted, både som eksterne og interne samarbeidspartnere ved skolen. Samarbeidspartnerne har besvart spørreundersøkelser i 2017, 2018 og 2019. I dette kapitlet bruker vi data fra årene 2018 og 2019, fordi spørreundersøkelsen i 2017 ble gjennomført før implementeringen. I 2018 besvarte 126 av 153 samarbeidspartnere spørreundersøkelsen og i 2019 besvarte 89 av 149. I tillegg til frafall fra spørreundersøkelsene vil det være noe internt bortfall på enkelte spørsmål grunnet at spørsmålene kun er stilt undergrupper. Et eksempel på et slikt bortfall er at vi kun har spurt samarbeidspartnere som har oppgitt at de deltar i de faste tverrprofesjonelle teamene ved skolene, om å vurdere dette samarbeidet.

4.2 Implementering av hovedelementene i modellen

Vi har organisert presentasjonen av resultatene i tråd med hovedarenaene i LOG-modellen; styringsgruppe, strategiforum, ressursteam, dialogkonferanser på skole- og kommunenivå samt utviklingstiltak. I den grad det er mulig vil vi presentere resultatene ut fra de ulike aktørenes perspektiv. Det er imidlertid slik at ulike aktører (skoleledere, lærere og samarbeidspartnere) har ulike roller i LOG-modellen, og derfor vil også deres innsats i implementeringen variere. For eksempel er en styringsgruppe en arena for skoleledere, mens samarbeidspartnerne for eksempel er sentrale på dialogkonferanser og i ressursteam. Der det er av spesiell interesse presenterer vi resultater for tiltaks- og sammenligningsskoler hver for seg. Dette er situasjoner der også sammenligningsskoler har arenaen, men vi forventer noe ulik bruk av disse grunnet implementering av LOG-modellen. I kapittel 5 studerer vi forskjellige aktørers vurderinger av LOG-modellen og dens elementer, mens i kapitlene 6 og 7 benytter vi kvalitative data for å studere implementeringen og erfaringer av den.

4.2.1 Styringsgruppe

Den første obligatoriske oppgaven skoleleder har ved implementeringen av LOG-modellen, er å opprette en styringsgruppe. Styringsgruppen er ikke i seg selv en ny arena i skolene, men i LOG-modellen defineres det hvordan denne arenaen skal brukes. Det er nedfelt i LOG-veilederen at skoleledere skal lede styringsgruppen og at styringsgruppen skal være et støtte- og utførelsesorgan for skoleledere i utviklingsarbeidet. Styringsgruppen har også ansvar for å planlegge og gjennomføre dialogsamlinger for personalet ved skolen. Styringsgruppen skal bestå av skoleleder, en representant for trinnteambledere (5.–7. trinn), og minst én representant for tverrprofesjonelt personale i skolen. I prosjektperioden skal styringsgruppen møtes minst to ganger per halvår. Styringsgruppen skal videre analysere forslagene til utviklingstiltak som kommer fram på dialogkonferansene og beslutter hvilke tiltak skolen skal iverksette etter diskusjon med ressursteam og trinnteam. Styringsgruppen peker også ut en koordinator og følger opp framdriften i arbeidet med utviklingstiltakene. Styringsgruppen skal videre lage en plan for hvert av utviklingstiltakene som skal iverksettes.

Styringsgruppe er altså noe de fleste skolene har. I juni 2018 sier alle 19 skoleledere fra tiltaksskoler at de har en styringsgruppe, mens 13 av 16 skoleledere fra sammenligningsskolene sier at de har det. I alle skoler der det finnes en styringsgruppe, er det skoleleder som leder gruppen. De ulike profesjonene som tiltaksskolenes skoleledere oppga at deltar i styringsgruppen er sosiallærere,

spesialpedagoger, helsesykepleiere, PP-tjenesten, barnevernet og psykolog. Ut fra LOG-modellen skal minst én representant for trinnteamledere for 5.–7. trinn være fast deltaker i styringsgruppen, og basert på skoleledernes rapportering var dette kravet oppfylt i 12 av 19 tiltaksskoler etter første år med implementering. Når det gjelder hyppighet i styringsgruppemøtene sier fem av tiltaksskolenes 19 skoleledere at de møtes en gang i året, 12 skoleledere sier at de møtes en gang i halvåret og to sier de møtes to til fem ganger i halvåret.

Ifølge modellen skal styringsgruppen diskutere utviklingstiltak med ressursteam og trinnteam. Når det gjelder hvorvidt styringsgruppen diskuterer utviklingstiltak med ressursteam, sier to skoleledere at de gjør dette sjelden, fem at de gjør det noen ganger, ni rapporterer at de gjør det ofte og én sier at de alltid gjør det. Når det gjelder trinnteam sier én skoleleder at de gjør det sjelden, to at de gjør det noen ganger, mens 13 skoleledere sier at styringsgruppen ofte diskuterer utviklingstiltak.

Styringsgruppen skal også utarbeide planer for utviklingstiltakene. I juni 2018 (ett år etter implementering) ble skolelederne fra tiltaksskolene spurt om hvorvidt de hadde gjort dette. Én skoleleder svarte at skolen ikke hadde gjort dette i det hele tatt, én hadde gjort det sjelden, mens sju skoleledere hadde gjort det noen ganger, fem hadde ofte utarbeidet planer, mens fire skoleledere svarte at skolen alltid hadde utarbeidet planer for utviklingstiltak. Svarene viser altså at det er stor variasjon mellom skoler for hvor ofte styringsgruppen diskuterer utviklingstiltak med ressursteam og trinnteam, men også hvorvidt styringsgrupper utarbeider planer. Styringsgruppen har også ansvar for å navngi koordinator for utviklingstiltakene. Ett år etter implementering sier 15 av 19 skoleledere at det er utpekt en koordinator for samtlige utviklingstiltak.

Oppsummert har skoleleder og styringsgruppen en essensiell rolle for utviklingsarbeidet ettersom mye av ansvaret for å planlegge og gjennomføre utviklingstiltak er lagt her. Basert på funnene vi har presentert, har alle tiltaksskolene etablert det de kaller styringsgrupper. Når det gjelder samarbeidspartneres deltakelse, diskusjoner med ressursteam og trinnteam om utviklingstiltak eller det å lage planer for utviklingstiltak, ser vi imidlertid en variasjon i hvorvidt og hvilken grad skoler har oppfylt disse kravene.

4.2.2 Strategiforum

Strategiforum er en arena i LOG-modellen der problemer som ikke er mulig å løse på skolen, tas opp og diskuteres i en tverrprofesjonell gruppe på kommunalt nivå. Strategiforum var ment å være en arena hvor skoleeier, skoleleder og ledere for eksterne virksomheter kunne drøfte, diskutere og avklare problemstillinger som oppsto under utviklingsarbeidet. Etter LOG-modellen skulle strategiforum gjennomføres minst en gang i halvåret, eller ved behov.

I prosjektet har kommunene tatt i bruk eksisterende møtearenaer og brukt disse som strategiforum. Dette betyr også at strategiforumene i de ulike kommunene har noe ulikt antall deltakere og konsistens. I juni 2018 sier 11 av 19 skoleledere fra tiltaksskolene at de har et strategiforum. Ettersom hensikten med strategiforum er å løse problemer som er vanskelige å løse på skolene, spurte vi skolelederne om hvorvidt strategiforumet har diskutert problemer som oppstått i arbeidet med prosjektet. Åtte av de 11 skoleledere som deltatt i strategiforum sier de har gjort dette. Problemene skolelederne trekker frem er først og fremst hvordan de kan finne tid og muligheter for de eksterne til å møte på ressursteam, hvordan prosjektet skal innebære reelt samarbeid fra de skoleeksterne samarbeidspartnerne og ikke kun bli en møtemodell, og hvordan skolelederne kan sørge for at prosjektet blir noe mer enn kun det samme tverrprofesjonelle samarbeidet de har hatt tidligere. Skolelederne henter også frem at det var mye frustrasjon i starten hvor alle var redde for ekstraarbeid i en allerede svært presset arbeidssituasjon.

Oppsummert finner vi at strategiforumet har vært en møtearena som tidlig i prosjektet var etablert i over halvparten av tiltaksskolene og der de fleste har diskutert problemer i prosjektet.

4.2.3 Ressursteam

LOG-veilederen spesifiserer at tiltaksskolene skal ha et ressursteam. Ressursteamet skal bestå av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamledere (5.–7. trinn), helsesykepleier, veileder fra PP-tjenesten og veileder fra barnevernet. Ressursteamet skal møtes minst en gang i måneden. Trinnteamledere skal delta i disse møtene, slik at det blir en

samarbeidsarena hvor lærerne er representert. Deltakerne i ressursteam skal diskutere erfaringer med utprøvingen av utviklingstiltak som er besluttet i styringsgruppen. Ressursteamet skal slik bidra med å evaluere, justere og videreutvikle praksisen. Ressursteamet skal også diskutere og eventuelt videreutvikle forslagene som kommer fram på dialogkonferansen. Arbeidet i ressursteamet inkluderer å bli godt kjent med medlemmenes kompetanse og hvordan denne kan brukes på nye måter.

Allerede før implementeringen av LOG-modellen hadde flere skoler et samarbeidsforum som tilsvarer det som i LOG-modellen kalles et ressursteam. Etter første år med implementering svarte 18 av 19 skoleledere fra tiltaksskoler at de hadde ressursteam, mens en sa de ikke hadde det. Av sammenligningsskolenes skoleledere mente 10 at de hadde et ressursteam, og seks at de ikke hadde det. Vi vet skolelederne brukte forskjellige benevninger på det som i LOG-modellen kalles ressursteam. I intervjuene oppga alle skolelederne for tiltaksskolene imidlertid at de hadde et tverrprofesjonelt team tilsvarende ressursteam. Det er altså mulig at det også gjaldt for de seks sammenligningsskolene der skoleleder i surveyen oppga at de ikke hadde det.

Tabell 4.1 viser de ulike aktørene som deltar fast i ressursteam, slik skolelederne fra tiltaksskolene med ressursteam har rapportert. Minimumskravene i LOG-modellen for deltakere i ressursteam er: skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamledere (5.-7. trinn), helsesykepleier, veileder fra PPT og barnevern. Utover dette er det opp til den enkelte kommune å vurdere hvorvidt det er hensiktsmessig å involvere andre profesjoner i ressursteamet. Skoleledernes rapportering i juni 2018 tilsvarer i noen grad disse minimumskravene i LOG-modellen. De vanligste deltakende aktørene i ressursteamene er skoleleder, helsesykepleier og PP-tjenesten. Disse aktørene deltar i 16 av 18 tiltaksskoler. Omtrent halvparten av skolelederne melder at barnevern og trinnteamledere og spesialpedagogisk koordinator deltar som faste medlemmer. Deltakelse fra sosiallærer er noe mindre vanlig (5 av 18), men i denne sammenhengen er det viktig å notere at minimumskravene omfatter spesialpedagogisk koordinator *eller* sosiallærer, ikke begge. I 12 av 18 skoler deltar spesialpedagogisk koordinator eller sosiallærer. Eksempler på kategorien «andre aktører» som deltar i ressursteam er avdelingsleder, SFO-leder, ergoterapeut, fysioterapeut, inspektør og ungdomsbasse og psykolog.

Tabell 4.1 Faste deltakerne i ressursteam i tiltaks- og sammenligningsskoler. Antall aktører meldt inn av skoleledere (N=18).

Deltakere	Tiltaksskoler
Skoleleder	16 av 18 skoleledere
Sosiallærer	5 av 18 skoleledere
Spes.ped koordinator eller sosiallærer	12 av 18 skoleledere
Trinnteamledere (5.–7. trinn)	9 av 18 skoleledere
Helsesykepleier	16 av 18 skoleledere
PP-tjenesten	14 av 18 skoleledere
Barnevern	10 av 18 skoleledere
Andre	12 av 18 skoleledere

For å studere lærernes deltakelse i ressursteamet spurte vi lærere hvor ofte de deltok og hva de brukte ressursteamet til (tabell 4.2). Vi fant at lærere i tiltaksskolene i noe større grad enn lærere ved sammenligningsskolene deltar som faste medlemmer i ressursteam, mens en noe høyere andel lærere fra sammenligningsskoler deltar når de har saker å melde. Ifølge LOG-modellen er det kun ment at trinnteamleder skulle delta fast i ressursteamet og ikke alle lærere. Derfor er det naturlig at

andelen lærere som deltar som faste medlemmer, ikke er så høyt, men at de fleste øvrige lærere kun deltar når de skal melde saker.

Tabell 4.2 Hvor ofte bruker du ressursteamet? Prosent.

	2018		2019	
	Tiltak (%)	Sammenligning (%)	Tiltak (%)	Sammenligning (%)
Aldri	13,8	18,4	14,3	10,5
Når jeg har saker å melde	77,5	81,6	76,4	84,2
Jeg er fast deltaker	8,8	0,0	5,4	2,6
Annet	0,0	0,0	3,6	2,6
Totalt	100	100	100	100
N	80	63	56	38

Ressursteamets faste medlemmer skal videre melde inn saker til ressursteamet. Vi spurte derfor skoleleder hvorvidt de faste medlemmene hadde meldt inn saker. Tabell 4.3 viser hvor ofte skolelederne mener ulike aktører melder inn saker. Det er noe større meldefrekvens blant skoleleder og trinnteamlærere i sammenligningsskoler, og blant andre ansatte og skoleeksterne samarbeidspartnere i tiltaksskoler. Det er kun resultatet for kategorien «andre ansatte på skolen» at forskjellen mellom tiltak og sammenligning er signifikant ($p=0,038$). Kun de 10 sammenligningsskolene som rapporterte at de hadde et ressursteam, har svart på dette spørsmålet.

Tabell 4.3 Hvor ofte melder følgende aktører saker til ressursteamet, rapportert av skoleleder i juni 2018.

Meldefrekvens ressursteamet	Tiltak (n=18)	Sammenligning (n=10)
Skoleleder	3,61	3,90
Trinnteamlærerne	3,17	3,50
Andre ansatte på skolen	2,56	1,80
Skoleeksterne samarbeidspartnere	2,56	2,10

1=ikke i det hele tatt, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad og 5=i svært stor grad

I tillegg til møtefrekvens og meldefrekvens, er det også interessant å se på innholdet i møtene. Tabell 4.4 viser hvilke temaer som diskuteres på ressursteam møtene slik skolelederne har rapportert det. Resultatene tyder på at sammenligningsskolene diskuterer enkeltelevsaker oftere enn tiltaksskolene ($p=0,014$), mens tiltaksskolene oftere diskuterer saker som omhandler hele elevgruppen ($p=0,045$). Dette kan tyde på at skoleleder i tiltaksskolene tenkte mer systemisk som et resultat av LOG-modellens implementering. Administrative saker diskuteres generelt sjeldent, men noe oftere i tiltaksskoler enn i sammenligningsskoler. Informasjonsflyt mellom skolen og skoleeksterne samarbeidspartnere er et sjeldent tema på ressursteam møtene, men dette temaet diskuteres oftere i tiltaksskoler enn i sammenligningsskoler ($p=0,032$). «Et lag rundt eleven»-prosjektet er naturlig nok et tema oftere i tiltaks- enn i sammenligningsskoler ($p=0,000$).

Tabell 4.4 Temaene på ressursteam møtene rapportert av skoleleder i juni 2018

Temaer på ressursteam møtene:	Tiltak (n=18)	Sammenligning (n=10)
Enkeltelevsaker	2,33	3,10
Saker som angår hele elevgruppen	2,75	2,10
Administrative saker	1,53	1,00
Informasjonsflyt mellom skolen og skoleeksterne tjenester	2,17	1,50
«Et lag rundt eleven» prosjektet	3,11	1,11

1=aldri, 2=sjelden, 3=noen ganger, 4=ofte og 5=alltid.

Vi spurte også skolelederne om hvor ressursteamets kompetanse benyttes (Tabell 4.5). I gjennomsnitt svarer skoleleder mellom tre og fire på spørsmålene, det vil si et sted mellom i noen grad og i stor grad. Tiltaksskolenes skoleledere har noe mer positive vurderinger enn sammenligningsskolenes skoleledere, spesielt når det gjelder forebyggende arbeid, men det er ikke signifikante forskjeller mellom gruppene.

Tabell 4.5 Skolelederes rapportering av hvor ressursteamets kompetanse brukes (juni 2018)

Ressursteamets kompetanse benyttes i ...	Tiltak (n=18)	Sammenligning (n=10)
... lærerkollegiet	3,44	3,20
... klasserommet	3,29	3,10
... det forebyggende arbeidet	3,78	3,30
... arbeidet med enkeltelever	4,20	3,83

1=ikke i det hele tatt, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad og 5=i svært stor grad.

Vi spurte også skoleledere i tiltaks- og sammenligningsskoler hvordan de arbeider med utviklingstiltak i ressursteamet (tabell 4.6). Å diskutere tiltak på ressursgruppemøter ser generelt ut å være en del av skolens virksomhet, og i gjennomsnitt svarer skoleledere et sted mellom i noen grad og i stor grad på spørsmålene. Det er noe mer positive vurderinger i tiltaksskoler enn i sammenligningsskoler, men forskjellene er ikke signifikante.

Tabell 4.6 Utviklingsarbeidet i ressursteamet. Tiltaksskolenes skolelederes svar i juni 2018.

Utviklingsarbeidet i ressursteam	Tiltak (n=18)	Sammenligning (n=10)
Ressursteamet diskuterer utviklingsarbeid	3,67	2,40
Ressursteamet vektlegger tverrfaglig samarbeid i tiltak	3,94	3,60
Ressursteamet diskuterer erfaringene med tiltak	4,00	3,10
Ressursteamet evaluerer tiltak	3,83	3,10

1=ikke i det hele tatt, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad, 5=i svært stor grad.

Oppsummert kan vi si at implementeringsgraden når det gjelder ressursteamet er relativt høy. Vi kan konkludere med at ressursteamenes sammensetning i noen grad oppfyller minimumskravene i LOG-modellen (juni 2018), med skoleleder, helsesykepleier og PP-tjenesten som faste deltakere i de fleste skoler, mens barnevern og trinnledere kun deltar i halvparten av tiltaksskolene. Også når det gjelder LOG-modellens krav til at denne arenaen skulle brukes på en annerledes måte finner vi at resultatene viser høy grad av implementering: Mens de tverrprofesjonelle teamene før prosjektstart ble brukt til å diskutere løpende saker og utfordringer knyttet til enkeltelever, skulle ressursteamet ifølge LOG-modellen i tillegg diskutere og samarbeide om utviklingstiltak og med et større fokus på forebygging på skole- og klassenivå. Resultatene støtter til dels disse målsettingene. Vi ser for eksempel at samarbeidspartnere hyppigere enn sammenlikningsskoler diskuterer utviklingsarbeid og erfaringer med tiltak og at skoleeksterne samarbeidspartnere noe oftere involveres. Resultatene tyder også på at tiltaksskolene diskuterer saker som omhandler hele elevgruppen, noe oftere enn sammenlikningsskoler.

4.2.4 Dialogkonferanser i kommunen og på skolen

Dialogkonferansene i kommunen og skolen er en sentral del av LOG-modellen. Skoleeier og strategiforum har ansvar for gjennomføring i kommunen, mens skoleleder og styringsgruppe har ansvar for gjennomføring på skolen. Målsettingen med dialogkonferansene er å utforme ideer til forbedringsarbeid og utarbeide forslag til hvordan idéene kan munne ut i konkrete utviklingstiltak på skolene. I løpet av prosjektet er det gjennomført tre dialogkonferanser i kommunene og tre på skolene.

I juni 2018 ba vi skolelederne om å vurdere dialogkonferansene, dvs. dialogkonferansen høsten 2017 og våren 2018. Vi ba skolelederne vurdere hvorvidt dialogkonferansen som ble gjennomført i 2017, førte til utvikling av konkrete tiltak. Mens én skoleleder mente at det hadde gjort det i liten grad, mente 11 skoleledere at det hadde gjort det i noen grad, tre i stor grad og én skoleleder mente denne dialogkonferansen i svært stor grad hadde ført til utvikling av konkrete tiltak.

I åpne felt beskrev skolelederne at diskusjonene som ble gjennomført på de kommunale dialogkonferansene, omfattet LOG-modellen generelt og samarbeidet med interne og eksterne samarbeidspartnere spesielt. På dialogkonferansene hadde deltakerne også diskutert hva de hadde gjort og hvor langt de var kommet i utviklingstiltakene, diskutert utviklingstiltakene de valgte, samt hvordan de skulle forbedre disse. Møtefrekvens i ressursteam, og innhold og struktur i arbeidet med valgte utviklingstiltak var også temaer som ble diskutert. Videre diskuterte deltakerne utfordringer med at alle samarbeidende instanser ikke deltar i viktige arenaer som for eksempel på skolehelseteammøter. Noen mente også det var vanskelig å samle alle ansatte når dette var nødvendig med tanke på arbeid med utviklingstiltak, samt at det generelt var utfordringer med ressurser og tid for de eksterne samarbeidspartnerne.

Samarbeidspartnerne deltar på de to kommunale dialogkonferansene. Hensikten er å føre sammen eksternt tverrprofesjonelt personale, virksomhetsledere fra ulike tjenester samt tiltaksskolenes ledelse. Vi spurte samarbeidspartnerne om i hvilken grad de har deltatt i disse dialogkonferansene. I 2018 hadde 76 prosent av samarbeidspartnerne deltatt én eller flere ganger, mens i 2019 hadde 84 prosent gjort dette. I 2018 oppga 90 prosent av samarbeidspartnerne som deltok, at de diskuterte utviklingstiltak på de kommunale dialogkonferansene, mens i 2019 var det 95 prosent av samarbeidspartnerne som mente de diskuterte utviklingstiltak.

Vi ba også skolelederne om å vurdere skolens dialogkonferanse. Alle skolelederne mente de kom frem til konkrete forslag til tiltak på skolens dialogkonferanse. Vi spurte også hvorvidt skolelederne mente de diskuterte konkrete former for tverrprofesjonelt samarbeid på skolens dialogkonferanse. Her mente én skoleleder at de hadde gjort det i liten grad, ni i noen grad, syv i stor grad og én skoleleder mente de gjorde det i svært stor grad (N=18). Skoleledernes vurderinger varierer altså i stor grad på spørsmålet om det ble diskutert konkrete former for tverrprofesjonelt samarbeid på skolens dialogkonferanse.

Oppsummert kan vi si at dialogkonferansene på kommune- og skolenivå er gjennomført som planlagt. Generelt har aktørene vært fornøyde med dialogkonferansene, men det har i noen dialogkonferanser vært manglende konkretisering av utviklingstiltakene og manglende deltakelse fra eksterne

samarbeidspartnere, samtidig som samarbeidspartnerne i høy grad selv mener at de har diskutert utviklingstiltak på de kommunale dialogkonferansene.

4.2.5 Utviklingstiltakene

Vi kan si at utviklingstiltakene er det resultatet LOG-modellens arenaer skal resultere i og som skal bidra til forbedret praksis i kommuner og skoler og for elevers læringsmiljø. I dette kapitlet berører vi utviklingstiltakene i korthet, fordi rapporten har et eget kapittel som beskriver disse (kapittel 7).

I LOG-modellen skal planene for utviklingstiltakene være skriftlige og det skal også velges en koordinator for dem. I juni 2018 sier skolelederne at de har lagt planer for utviklingstiltakene og at disse inneholder målsettinger og beskrivelse av innhold. En fremdriftsplan har 16 av 19 skoleledere beskrevet, mens 15 av 19 skoleledere har navngitt personer som skal delta i den praktiske utprøvingen. 14 skoleledere har navngitt koordinator for utviklingstiltakene, og 11 har navngitt fora hvor utviklingstiltakene skal diskuteres. Mens fire av 19 skoleledere svarer at ingen lærere er involvert, svarer én skoleledere at halvparten er det, tre skoleledere svarer at mer enn halvparten av lærerne er involvert og åtte skoleledere svarer at nesten alle lærere er involvert i utviklingstiltakene.

I åpne felt ba vi skolelederne beskrive innholdet i utviklingstiltakene ved skolen og hva hensikten med disse var. Skolelederne besvarte at tiltakene i høy grad handlet om å involvere de tverrprofesjonelle samarbeidspartnerne, informere foresatte om dem, samt implementere spesifikke tiltak for elevene slik som jente-/guttegrupper, Mitt Valg og utvidet miljøterapeutressurs. Noen skoler iverksatte også konkrete tiltak rettet mot elever, som utstyrsbank for elever eller informasjonsbrosjyrer til foreldre. Målsettingen med utviklingstiltakene har i skolene vært å skape et trygt klassemiljø for elevene, styrke elevenes psykiske helse og robusthet og forbedre relasjonen mellom de tverrprofesjonelle ressursene, skolens ansatte og foresatte. Skoleledernes beskrivelser av innholdet i utviklingstiltakene preges generelt av stor variasjon der noen utviklingstiltak er på overordnet nivå, mens andre kun er på elevnivå. Målsettingene med utviklingstiltakene er imidlertid mer likeartet mellom skolene, her står forbedret klasse- og læringsmiljø som den oftest nevnte målsettingen.

Vi spurte også skolelederne om hvordan utviklingstiltakene blir fulgt opp av styringsgruppa, skoleleder selv og andre aktører på skolen. Tabell 4.7 viser skoleledernes svar på de ulike påstandene. Skolelederne er positive til flere av påstandene, og gir uttrykk for at utviklingstiltakene i stor grad er fulgt opp, men de rapporterer litt lavere grad av oppfølging fra koordinator både når det gjelder hvorvidt koordinator loggfører aktivitetene i utviklingstiltakene og rapporterer til styringsgruppa om fremdriften i tiltakene.

Tabell 4.7 Skoleleders vurderinger av utviklingstiltak (N=19)

Påstand	Gjennomsnitt
Forslagene fra dialogkonferansene resulterer i konkrete tiltak	4,05
Styringsgruppa vektlegger tverrfaglig samarbeid i tiltakene	3,78
Koordinator loggfører aktivitetene i tiltakene	3,33
Koordinator rapporterer til styringsgruppa om fremdriften i tiltakene	3,44
Tiltakene er integrert i daglig drift	3,83
Jeg tar ansvar for å følge opp utviklingstiltakene på min skole	4,16
Jeg tar ansvar for at utviklingstiltakene skjer i samsvar med veilederen	3,84
Jeg tar ansvar for å loggføre utviklingsarbeidet på min skole	3,84

1=ikke i det hele tatt, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad til 5=i svært stor grad

Oppsummert ser vi at det er stor variasjon i innholdet i utviklingstiltakene, mens det er lavere variasjon i utviklingstiltakenes målsettinger. Noen utviklingstiltak er på overordnet nivå, mens andre er på elevnivå. Skolelederne mener også i høy grad at de selv følger opp utviklingstiltakene, mens de i noe lavere grad mener koordinator for tiltakene loggfører dem eller rapporterer til styringsgruppa om fremdriften.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt implementeringen av LOG-modellen. Vi har strukturert kapitlet etter LOG-modellens arenaer; styringsgruppe, strategiforum, ressursteam, dialogkonferanser og utviklingstiltak. Trinnteam er noe de fleste lærere deltar i uansett LOG-modell, noe som gjør at vi ikke har redegjort for denne arenaen i dette kapitlet. LOG-modellen innebærer fremst at eksisterende arenaer brukes på en ny måte, snarere enn at nye arenaer blir implementert. Slik relaterer også begrepet implementering av LOG-modellen til bruken av arenaen (på en ny måte) snarere enn selve arenaen.

Når vi studerer implementeringen av LOG-modellen er de øvrige arenaene er en sammenfattende konklusjon at den varierer mellom ulike arenaer, aktører, kommuner og skoler. Basert på en vurdering av disse funnene vurderer vi at styringsgruppe, ressursteam og dialogkonferanser er arenaer i LOG-modellen som i høyere grad er blitt implementert som planlagt. Strategiforum ser ut å være en arena med lavere grad av implementering, og når det gjelder LOG-modellens krav til organisering og gjennomføring av arbeidet med utviklingstiltak, er også implementeringskvaliteten lavere. Samtidig er det viktig å merke seg at dette kapitlet kun gir et overordnet bilde av hvordan de ulike arenaene brukes i prosjektet, mens vi viser til kapitlene 6 og 7 for nærmere beskrivelser av hvordan arenaene er blitt brukt.

Styringsgruppen skal støtte skolelederne i deres arbeid med implementering av LOG-modellen. Mye av ansvaret med utviklingsarbeidet ligger her, og en god implementering avhenger dermed av at tiltaksskolene har en fungerende styringsgruppe, noe resultatene fra dette kapitlet viser. Både etablering og bruk av styringsgrupper på tiltaksskolene er i stor grad implementert i samsvar med LOG-modellen, noe vi blant annet ser i lys av at alle skoler og kommuner har gjennomført dialogkonferanser og at styringsgruppen har tatt beslutninger om hvilke utviklingstiltak som skal iverksettes og videreføres. Når det gjelder implementering av ressursteam og trinnteam ser vi derimot noe større variasjon mellom skoler. Dette gjelder spesielt i hvilken grad lærerne er blitt involvert i disse arenaene, slik også kapittel 6 viser.

Allerede før implementeringen av LOG-modellen hadde de fleste skolene en arena som tilsvarer et ressursteam, samt et eksisterende trinnteam. Mens trinnteamene i stor grad kunne beholde sin opprinnelige struktur og organisering, måtte noen av tiltaksskolene utvide sine ressursteam med flere tverrprofesjonelle representanter. Funnene viser at ressursteamet ble godt implementert ved de fleste tiltaksskoler. Når det gjelder sammensetning, ser vi at det særlig er barnevern og trinnteamledere som i mindre grad er involvert, om lag halvparten av skolelederne ved tiltaksskolene oppga (2018) at disse var faste deltakere i ressursteamet ved skolen. Resultatene tyder også på relativt god implementering når det gjelder bruken av ressursteamet. For eksempel har vi sett at ressursteamene ved tiltaksskolene oftere diskuterer saker som omhandler hele elevgruppen, enn ved sammenlikningsskoler

Strategiforum var ment å være en arena hvor skoleeier, skoleledere og ledere for eksterne virksomheter kunne drøfte, diskutere og avklare problemstillinger som oppsto under utviklingsarbeidet. Funnene våre tyder på at strategiforumet ble brukt som en arena for erfaringsdeling om hvordan det går med de ulike skolenes utviklingstiltak, samt til å drøfte problematikk omkring å inkludere eksterne samarbeidspartnere. Ofte, men ikke alltid, har skolelederne deltatt i strategiforummøtene. Utviklingstiltakene varierer i innhold, mens målsettingene for elevene er de samme. Som vi viser i kapittel 6, har utviklingstiltakene i flere skoler vært koordinert av ledere, noe som kan ha bidratt til at lærerne har vært mindre involvert i utviklingstiltakene enn hva LOG-modellen legger opp til.

5. Skoleledernes, lærernes og samarbeidspartneres vurderinger av LOG-modellen

I dette kapitlet studerer vi skoleledernes, læreres og samarbeidspartneres vurderinger av ulike aspekter ved LOG-modellen, og hvordan de vurderer at modellen passer inn i eksisterende virksomhet i skoler og kommuner. Funnene vi presenterer, er fra spørreundersøkelser til skoleledere, lærere og samarbeidspartnere fra høsten 2018 og 2019 (se kapitlene 3 og 4.1 for nærmere beskrivelser).

Implementering av nye modeller for arbeid og organisering forutsetter at de som skal ta dem i bruk, har kjennskap til modellen og opplever dem som egnede, nyttige og gjennomførbare. Aktørenes vurderinger vil ha innvirkning på implementeringen, for eksempel har troen på modellen vist seg å være viktig for å lykkes med implementering (Carroll m.fl., 2007; Fixsen, Blase, Naoom & Wallace, 2009). Disse vurderingene vil avhenge av en rekke faktorer, herunder hvor kompleks modellen er og støtten og veiledningen aktørene får underveis. Komplekse modeller tenderer til å ha lavere implementering, mens enklere modeller (med noen få elementer) som regel er lettere å implementere (Funnell & Rogers, 2011). Slik vi tidligere har nevnt, er LOG-modellen en kompleks modell, med flere aktører, arenaer og mekanismekjeder (se kapittel 2).

Underveis i prosjektperioden har vi stilt samme spørsmål til flere aktører for å kunne få et bilde av aktørenes vurderinger av LOG-modellen. Dette gjelder vurderinger av konkrete programelementer, slik som LOG-veilederen eller støtten fra veiledningsteamet, men også generelle vurderinger av modellens nytte og egnethet. Ansari, Fiss og Zajac (2010) viser at modellenes tilpasning har innvirkning på implementeringen, og poengterer at modeller som passer godt til organisasjonen, for eksempel virksomheten i en kommune eller skole, vil være lettere å implementere fullt ut enn de som bryter med den etablerte praksisen. Dette bygger på antakelsen om at en modell som bryter med den etablerte praksisen, vil fordre større tilpasninger og endringer for aktørene, enn hva en modell som oppleves å passe bra til den lokale konteksten gjør. Fixsen m.fl. (2009) kaller det å tilpasse modeller til lokale kontekster for *adaptation* og mener det er forutsetting for å oppnå varig endring av praksis.

5.1 Aktørenes kjennskap til LOG-modellen og vurdering av dens programelementer

5.1.1 Kjennskap til modellen

At ulike aktører har god kjennskap til modellen er en forutsetning for at en modell skal bli implementert. LOG-modellen bygger på arenaer der de ulike aktørene, som skoleledere, lærere og samarbeidspartnere, skal samarbeide, og derfor er deres kjennskap til modellen viktig. Vi har underveis i prosjektet undersøkt aktørenes kjennskap til LOG-modellen. I 2018 og 2019 ba vi lærerne vurdere hvorvidt de kjenner LOG-modellen.

Begge årene ble lærerne fra tiltaksskolene bedt om å svare på spørsmålet «Kjenner du LOG-modellen?» på spørsmålet kunde lærerne svare «nei» eller «ja». Av de 96 kontaktlærerne som svart på spørsmålet i 2018 hadde 56 prosent svart at de kjenner LOG-modellen (42 av 96 lærere). I 2019 svarte 117 lærere på spørsmålet. Av disse svarte 37 prosent (43 av 117 lærere) at de kjenner LOG-modellen. Samlet ser vi større kjennskap til LOG-modellen blant lærerne (5.–7.trinn) i 2018 enn i 2019.

Vi spurte også samarbeidspartnerne om deres kjennskap til LOG-modellen. Av samarbeidspartnerne svarer 71 prosent (49 av 69 samarbeidspartnere) at de kjenner LOG-modellen i 2018, og 66 prosent (37 av 56 samarbeidspartnere) at de kjenner den i 2019.

Oppsummert kan vi si at kjennskapen til LOG-modellen er noe høyere i 2018 enn i 2019. Kjennskapen er også høyere blant samarbeidspartnerne enn blant lærerne.

5.1.2 LOG-veilederen og veiledningsteamet

For å gi retning og støtte i implementeringen av LOG-modellen utarbeidet vi en veileder for skoleeiere og skoleledere. LOG-veilederen beskrev kortfattet de ulike arenaene i modellen og minimumskravene til implementeringen av dem. For eksempel beskrev LOG-veilederen møtefrekvenser og deltakerne i

de ulike arenaene. Verktøy relatert til LOG-veilederen var også sjekklister som veiledningsteamet utarbeidet (se appendiks), og oversettelsesnøkkelen med oversikt over prosjektets arenaer og planlagt møtefrekvens. Skoleeierne skulle da bruke sjekklister i oppfølgingen av skolelederne fra tiltaksskolene. Underveis i prosjektet fikk skoleeiere og skoleledere oppfølging fra veiledningsteamet. I 2018 ba vi skolelederne fra tiltaksskolene om å vurdere LOG-veilederen ved hjelp av en rekke påstander. Tabell 5.1 viser gjennomsnitt og konfidensintervall for hver av påstandene.

Tabell 5.1 Skolelederes vurderinger av LOG-veilederen. Spørreundersøkelse til skoleledere i juni 2018

Påstand	Skoleleder 2018 (CI)
Veilederen gir oversikt over de ulike møtearenaene i LOG-modellen	4,2 (3,95–4,55) n=19
Veilederen gir oversikt over hvem som skal delta på de ulike arenaene i LOG-modellen	4,2 (3,88–4,42) n=19
Innholdet i veilederen er oversiktlig	3,6 (3,20–4,06) n=18
Veilederen er et nyttig verktøy i arbeidet med LOG-modellen	3,6 (3,22–3,98) n=19

1=ikke i det hele tatt, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad, 5=i svært stor grad

Gjennomsnittlig vurdering av LOG-veilederen tilsier at skoleleder i stor grad mener veilederen gir oversikt over møtearenaer og hvem som skal delta på de ulike arenaene i LOG-modellen. Her er gjennomsnittet over fire, som tilsvarer «i stor grad». Skolelederne var imidlertid noe mer kritiske til veilederens nytte og fremstillingen av innholdet, der svarene i gjennomsnitt ligger mellom i noen grad og i stor grad. Variasjonen i skoleledernes svar er relativt liten, slik konfidensintervallet viser.

Gjennom hele prosjektperioden har veiledningsteamets rolle vært å støtte skoleeier og skoleledere i implementeringen av LOG-modellen. For skolelederne har veiledningsteamet vært et tilbud de kunne benytte hvis de ønsket det, men det å bruke veiledningsteamet var ikke et krav i modellen. Av 18 skoleledere svarer 13 at de har benyttet tilbudet fra dette teamet. De fem som ikke har brukt teamet, begrunner dette med at de ikke kjenner til veiledningsteamet eller ikke har hatt behov for å bruke det. Noen mente at vedkommende først og fremst fokuserte på å etablere ressursteamets rolle i skolehverdagen og på å involvere eksterne samarbeidspartnere, snarere enn møter med veiledningsteamet. Mye tyder på at skoleledernes tid og kapasitet har betydning for bruken av veiledningsteamet, men også deres forståelse av modellen. Enkelte skoleledere rapporterer videre at LOG-modellen innebærer ekstraarbeid utover det de har kapasitet til, og at de derfor ønsket å begrense møter med veiledningsteamet.

Vi ba alle skolelederne som benyttet veiledningsteam om å vurdere teamets tilgjengelighet, nytte og kompetansehevende kapasitet (tabell 5.2). På alle tre påstandene ligger gjennomsnittet omtrent på tre (som tilsvarer svaret «i noen grad»), men skoleledernes svar varierer betydelig og konfidensintervallene er dermed vide. Skolelederne er noe mer positive til veiledningsteamets tilgjengelighet og nytte enn til teamets evne til å øke skoleledernes kompetanse til å veilede tverrprofesjonelt samarbeid. Skolelederne fikk utdype sine vurderinger i et åpent felt. Eksempler på kommentarer er ønske om hyppigere besøk av veiledningsteamet, mer konkret og tydelig informasjon om hvordan de kan utvikle en god plan for utviklingstiltak i samsvar med LOG-modellen, og ønske om mer informasjon direkte til skolene.

Tabell 5.2 Skoleledernes vurderinger av veiledningsteamet. Gjennomsnitt og konfidensintervall. Spørreundersøkelse til skoleledere i juni 2018.

Påstand	Gjennomsnitt (CI)
Veiledningsteamet er tilgjengelig	3,4 (2,91–3,80) n=16
Veiledningsteamet er nyttig	3,4 (2,91–3,80) n=16
Veiledningsteamet har økt min kompetanse til å lede tverrfaglig samarbeid	2,9 (2,58–3,30) n=16

1=ikke i det hele tatt, 2= i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad, 5= i svært stor grad

5.1.3 Aktørenes vurderinger av dialogkonferansene

LOG-modellen innebærer dialogkonferanser i skoler og i kommunen. På kommunalt nivå skal skoleeiere, skoleledere og samarbeidspartnere møtes for å drøfte hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet kan utvikles i kommunen. På dialogkonferansene i skolen skal alle ansatte møtes for å diskutere hvordan tverrprofesjonelt samarbeid kan fås til gjennom konkrete utviklingsprosjekter, som i sin tur skal forbedre læringsmiljøet for elevene. Vi har undersøkt skoleledernes og samarbeidspartnerens utbytte av de kommunale dialogkonferansene høsten 2018 og høsten 2019, og ba dem da vurdere de kommunale dialogkonferansene høsten 2017 og våren 2019 (tabell 5.3). Svaralternativene var «ikke i det hele tatt», «i liten grad», «i noen grad», «i stor grad», og «i svært stor grad». Det er liten forskjell i skoleledernes vurdering av dialogkonferansene for høsten 2017 og våren 2019. Gjennomsnittlig vurdering blant samarbeidspartnerne er noe lavere enn for skolelederne, som indikerer at skolelederne opplevde dialogkonferansene som noe mer nyttige. Denne forskjellen er imidlertid ikke signifikant, siden konfidensintervallene for skoleledere og samarbeidspartneres vurderinger overlapper. Svarene ligger for begge grupper i gjennomsnitt mellom i noen grad og i stor grad.

Tabell 5.3 Skolelederes og samarbeidspartneres vurderinger av kommunale dialogkonferanser. Gjennomsnitt og konfidensintervall (CI). Spørreundersøkelse til skoleledere og samarbeidspartnere

	Skoleledere (CI)		Samarbeidspartnere (CI)	
	Høst 2017	Vår 2019	Høst 2017	Vår 2019
Var dialogkonferanse på kommunenivå nyttig?	3,7 (3,29–4,01) n=17	3,7 (3,29–4,01) n=17	3,2 (2,95–3,46) n=34	3,1 (2,78–3,41) n=24

1=ikke i det hele tatt, 2= i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad, 5= i svært stor grad

5.2 Aktørenes vurdering av LOG-modellen og dens egnethet

5.2.1 Vurderinger av LOG-modellen

I tillegg til programelementer i LOG-modellen ba vi også aktørene vurdere modellens bidrag til skolens og kommunens virksomhet. Svaralternativene var «ikke i det hele tatt» (1), «i liten grad» (2), «i noen grad» (3), «i stor grad» (4) og «i svært stor grad» (5). I tillegg hadde lærerne og samarbeidspartnerne mulighet til å svare «vet ikke» i 2018. I tabell 5.4 viser vi gjennomsnitt og konfidensintervall for påstander om LOG-modellen blant henholdsvis skoleledere, lærere og samarbeidspartnere. Respondenter som har svart «vet ikke», er ekskludert. Å ekskludere de som har svart «vet ikke», påvirker ikke resultatene nevneverdig.

Tabell 5.4 Skoleledernes, lærernes (5-7. trinn) og samarbeidspartneres vurderinger av LOG-modellen. Gjennomsnitt og konfidensintervall. Spørreundersøkelse til skoleledere og samarbeidspartnere, samt spørreundersøkelse blant lærere.

Påstand	Skole ledere	Skole ledere	Lærere	Lærere	Samarbeids partnere	Samarbeids partnere
	2018	2019	2018	2019	2018	2019
LOG-modellen krever flere møter eller arenaer enn det skolen vår allerede hadde	3,6 (3,08–4,02) n=20	3,1 (2,80–3,45) n=16	3,0 (2,68–3,27) n=35	3,0 (2,73–3,17) n=41	3,1 (2,72–3,48) n=30	2,7 (2,43–3,02) n=33
LOG-modellen bidrar til bedre samarbeid mellom lærere og eksterne samarbeidspartnere	3,1 (2,76–3,44) n=20	3,4 (2,89–3,99) n=16	3,5 (3,27–3,81) n=37	3,6 (3,28–3,79) n=41	3,4 (3,10–3,65) n=32	3,4 (3,12–3,73) n=33
LOG-modellen bidrar til overføring av oppgaver fra lærere til eksterne samarbeidspartnere	2,4 (1,99–2,81) n=20	2,8 (2,33–3,30) n=16	2,9 (2,62–3,26) n=35	3,0 (2,71–3,19) n=41	2,9 (2,65–3,20) n=26	3,0 (2,78–3,22) n=33
LOG-modellen fremmer forebyggende elevrettet arbeid	3,5 (3,12–3,89) n=20	3,6 (3,17–3,95) n=16	3,6 (3,36–3,80) n=36	3,4 (3,18–3,67) n=40	3,7 (3,44–4,01) n=29	3,5 (3,25–3,84) n=33
LOG-modellen gir bedre individuell elevoppfølging	3,2 (2,71–3,59) n=20	3,3 (2,89–3,74) n=16	3,4 (3,17–3,67) n=31	3,4 (3,18–3,67) n=41	3,3 (3,01–3,63) n=25	3,2 (2,92–3,56) n=33
LOG-modellen løser sammensatte elevutfordringer	3,3 (2,80–3,70) n=20	3,4 (3,00–3,87) n=16	3,3 (3,04–3,54) n=31	3,5 (3,28–3,75) n=39	3,5 (3,24–3,80) n=27	3,2 (2,95–3,47) n=33
LOG-modellen frigjør mer av lærernes tid til undervisningsoppgaver	2,0 (1,62–2,38) n=18	2,4 (1,90–2,85) n=16	2,4 (2,03–2,85) n=34	2,5 (2,25–2,82) n=41	2,7 (2,17–3,16) n=12	2,5 (2,21–2,73) n=32

1=ikke i det hele tatt, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad, 5=i svært stor grad⁹.

⁹ I 2018 kunne skoleledere og samarbeidspartnere svare «vet ikke». I 2019 fjernet vi «vet ikke»-muligheten, men i stedet kunne respondentene hoppe over påstander de ikke ønsket å besvare. Vi har undersøkt hvordan dette påvirket svarene, og det er kun når det gjelder påstanden om hvorvidt LOG-modellen gir bedre individuell

Det overordnede funnet er at det er små forskjeller i hvordan de ulike aktørene vurderer LOG-modellen, og det er overlappende konfidensintervall mellom ulike aktører og over tid. Da respondentene er begrenset til tiltaksskoler og de som sagt de kjenner LOG-modellen, er antallene lave. Vi vil likevel kommentere de ulike påstandene. Gjennomsnittlig skår på påstanden om at LOG-modellen krever flere møter eller arenaer enn skolen allerede har, er omkring tre, noe som tilsvarer «i noen grad». Gjennomsnittlig skår på påstanden om at LOG-modellen bidrar til bedre samarbeid mellom lærere og eksterne samarbeidspartnere, er også omkring tre, «i noen grad». Den tredje påstanden, om hvorvidt LOG-modellen bidrar til overføring av oppgaver, stiller aktørene seg mer kritisk til, og her svarer alle tre (i noen grad) eller lavere. Den laveste vurderingen blir gitt av skolelederne, den høyeste av lærerne. Hvorvidt LOG-modellen fremmer det forebyggende elevrettede arbeidet, vurderer aktørene forholdsvis positivt, her svarer flere aktører mellom i «noen grad» og «i stor grad». Aktørene svarer ofte i overkant av tre (i noen grad) på hvorvidt LOG-modellen gir bedre individuell elevoppfølging. Her er skolelederne noe mer kritiske, men vi minner om at konfidensintervallene ikke er overlappende mellom de ulike aktørene, og forskjellene er ikke signifikante mellom ulike aktørers vurderinger. Lignende vurderinger gjør aktørene på påstanden om hvorvidt LOG-modellen løser sammensatte elevutfordringer, mens alle aktørene er mer kritiske til hvorvidt LOG-modellen frigjør mer av lærernes tid til undervisningsoppgaver. Her er gjennomsnittet kun i overkant av to (i liten grad). Mens samarbeidspartnerne gir noe lavere vurderinger i 2019 enn i 2018, gjelder det omvendte for skoleledere, mens lærerne svarer omtrent det samme begge årene.

5.2.2 Vurderinger av LOG-modellens egnethet

Videre ba vi tiltaksskolenes skoleledere og lærere (5.–7. trinn) om å vurdere hvor godt LOG-modellen passer med nåværende organisering, rutiner og tverrprofesjonelt samarbeid i kommunen og på skolen. Her har vi støttet oss på Ansari m.fl. (2010), som henter frem betydningen av at modellen være egnet til eller kunne tilpasses organisasjonen for at implementering skal lykkes. Derfor har vi forelagt aktørene ulike påstander om hvor godt de mener LOG-modellen passer til den eksisterende virksomheten i skolen eller kommunen. Lærerne, samarbeidspartnerne og skolelederne vurderte modellen i september 2018. For å begrense omfanget av spørreundersøkelsen år 2019, valgte vi å ikke inkludere dette spørsmålet da. Svaralternativene var «ikke i det hele tatt», «i liten grad», «i noen grad», «i stor grad», og «i svært stor grad». Aktørene kunde også svare «vet ikke», men disse svarene har vi ekskludert fra analysen. Tabell 5.5 viser gjennomsnitt og konfidensintervall for de ulike påstandene blant skoleledere, lærere og samarbeidspartnere i tiltaksskoler. Kun de som svarte at de kjenner til LOG-modellen, er invitert å besvare.

elevoppfølging, at samarbeidspartnerne som svarte «vet ikke» i 2018 er signifikant mer negative ($p=0,030$) i 2019. For skolelederne finnes ingen slike forskjeller for dem som svarte «vet ikke» i 2018.

Tabell 5.5 Skoleledernes og lærernes vurderinger av LOG-modellens egnethet. Gjennomsnitt og konfidensintervall. Spørreundersøkelse til skoleledere og samarbeidspartnere, samt spørreundersøkelse blant lærere

Påstand	Skoleledere 2018	Lærere 2018	Samarbeids- partnere 2018
LOG-modellen passer med organiseringen i vår kommune	3,2 (2,87–3,53) n=20	3,5 (3,16–3,77) n=28	3,7 (3,42–4,01) n=28
LOG-modellen passer med organiseringen i vår skole	3,3 (2,52–3,48) n=20	3,7 (3,42–3,89) n=38	3,7 (3,44–3,98) n=31
LOG-modellen passer med kommunens rutiner for tverrfaglig samarbeid	3,5 (3,09–3,81) n=20	3,5 (3,26–3,78) n=29	3,7 (3,46–4,03) n=31
LOG-modellen passer med skolens rutiner for tverrfaglig samarbeid	3,3 (2,90–3,70) n=20	3,7 (3,47–4,08) n=39	3,9 (3,62–4,13) n=32
LOG-modellen passer med forestillinger jeg har om utviklingen av tverrfaglig samarbeid på skolen	3,5 (2,99–4,01) n=20	3,8 (3,47–4,05) n=36	3,8 (3,48–4,06) n=35
LOG-modellen støtter opp om mine interesser for tverrfaglig samarbeid på skolen	3,6 (3,06–4,04) n=20	3,7 (3,49–4,02) n=38	3,9 (3,67–4,20) n=33
LOG-modellen er kontroversiell i noen deler av vår skole	2,2 (1,72–2,63) n=17	2,4 (2,04–2,76) n=25	2,0 (1,62–2,38) n=26
LOG-modellen passer med verdisynet på vår skole,	3,8 (3,38–4,22) n=20	3,9 (3,67–4,15) n=35	4,0 (3,70–4,23) n=30
LOG-modellen passer med vår oppfatning av godt tverrfaglig samarbeid,	3,65 (3,14–4,16) n=20	3,8 (3,51–4,06) n=37	4,1 (3,84–4,35) n=31
LOG-modellen passer med hvordan vi arbeider på skolen	3,3 (2,90–3,70) n=20	3,8 (3,49–4,02) n=37	3,8 (3,45–4,09) n=30

1=ikke i det hele tatt, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad 5= i svært stor grad

Det er overlappende konfidensintervall mellom aktørene for alle påstander, hvilket betyr at forskjellene mellom aktørene ikke er signifikante. En tendens i funnene er likevel at lærerne og samarbeidspartnerne er mer positive enn skolelederne. Vi finner ikke signifikante forskjeller i gjennomsnittet mellom samarbeidspartnere, skoleledere og lærere, men det er en tendens til at lærere og samarbeidspartnerne i større grad mener at LOG-modellen passer skolen, enn skolelederne gjør. Fordi antall respondenter (n) er svært lavt, både blant lærere, skoleledere og samarbeidspartnerne, kan det ikke utelukkes at vi ville funnet signifikante forskjeller i et større utvalg.

Samarbeidspartnerne, skoleledere og lærere mener at LOG-modellen i høy grad er kompatibel med verdisynet på skolen og oppfatninger om godt tverrfaglig samarbeid. De gir imidlertid et noe mer kritisk bilde av om LOG-modellen passer med organiseringen i kommunen og med kommunens rutiner for tverrprofesjonelt samarbeid. Skoleledere er noe mer kritiske enn lærerne på enkelte påstander. Dette gjelder spesielt vurderinger av LOG-modellens kompatibilitet med skolens organisering og rutiner for

tverrfaglig samarbeid i skolen og kommunen. Her er gjennomsnittet hos skolelederne i overkant av tre (i noen grad). Lærere, skoleledere og samarbeidspartnere er kritiske til modellens kompatibilitet, men de er likevel nokså samstemte i at LOG-modellen ikke er kontroversiell. Aktørene skepsis til modellens egnethet skyldes neppe at LOG-modellen bryter med en utbredt forståelse av hva som kan gi bedre tverrprofesjonelt samarbeid.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt aktørenes vurderinger av LOG-modellen. Aktørenes vurderinger av modellen kan ha betydning for implementeringen, ettersom det å være motivert og ha tro på modellen vil gjøre implementeringen lettere (Fixsen m.fl., 2009). Her har vi tatt utgangspunkt i konkrete elementer ved modellen slik som LOG-veilederen, veiledningsteamet og nytten av dialogkonferanser, i tillegg til å ha undersøkt aktørenes overordnede vurdering av hvor godt modellen som helhet passer med skolens og kommunenes rutiner og organisering. Hovedkonklusjonen er at det er små forskjeller mellom aktører og år, og vurderingene av LOG-modellen er nokså like. Samtidig kan vi ikke utelukke at et større utvalg ville ha gitt oss signifikante forskjeller mellom aktører og år. Vi har også belyst erfaringene gjennom kvalitative data.

Generelt tyder funnene på at aktørene vurderer programelementer som LOG-veilederen og veiledningsteamets støtte som positivt, men hvordan modellen skal omsettes i praksis, blir ikke like positivt vurdert. Både skoleledere og samarbeidspartnere oppfatter veilederen som oversiktlig og informativ, men begge var noe kritiske til hvor nyttig veilederen var i selve arbeidet med LOG-modellen. Ser man dette i lys av aktørenes vurdering av veiledningsteamet, hvor det blant annet ble uttrykt et ønske om tydelige bestillinger og mer grundig oppfølging under utvikling av tiltak, er det rimelig å anta at implementeringen på noen skoler bar preg av uklarthet om hva implementeringen av modellen helt konkret innebar i skolehverdagen. Dette kan også ha å gjøre med at noen skoleledere brukte tilbudet til veiledningsteamet, mens andre valgte å ikke gjøre det. Implementering av modellens elementer tar tid, spesielt i oppstartsfasen, noe som reflekteres i skoleledernes kommentarer om at mye av fokuset ble viet til å etablere ressursteamet samt å få koble på eksterne samarbeidspartnere. Vi ser også lav kjennskap til modellen blant lærerne, som kan tyde på at lærerne i liten grad har vært involvert i implementeringen.

Når det gjelder modellens egnethet for skolen og kommunen ser vi at de fleste aktørene vurderer LOG-modellen til å passe godt med arbeidet på skolen, skolens rutiner og organisering, samt med deres forestillinger om og interesse for tverrprofesjonelt samarbeid på skolen. Videre viser resultatene at alle aktørene mener LOG-modellen i høy grad er kompatibel med verdisynet på skolen, samt deres oppfatning av hva et godt tverrprofesjonelt samarbeid er, noe som også de kvalitative dataene styrker. Funnene tyder altså på at aktørene ser potensialet og behovet for modellen til å bedre det tverrprofesjonelle samarbeidet på skolen, men at gjennomføringen for noen skoleledere oppleves som tids- og arbeidskrevende. Det er også enighet om at LOG-modellen i liten grad bidrar til overføring av arbeidsoppgaver fra lærere til samarbeidspartnere. Vi ser også en tendens til at skolelederne er noe mer kritiske enn lærere på enkelte påstander om egnethet, noe som kan ha en sammenheng med at skolelederne sitter med mye av ansvaret for å tilpasse modellen til skolens etablerte praksiser, mens lærerne har vært mindre involvert (se også kapittel 6). I den grad aktørene opplever modellen som nyttig, er det grunn til å tro at dette har bidratt til å styrke implementeringen.

6. Analyser av gode erfaringer, utfordringer, fremmende og hemmende faktorer

6.1 Innledning

Dette kapitlet handler om sentrale deltakeres erfaringer med prosjektet og implementeringen av LOG-modellen. LOG-modellen er, som beskrevet i innledningen, en kompleks modell med mange aktører og aktiviteter som til sammen skal føre til bedre tverrprofesjonelt samarbeid på skolenivå. Skoleeier og skoleleder var ansvarlige for å lede implementeringen av LOG-modellen og det tverrprofesjonelle utviklingsarbeidet på henholdsvis kommune- og skolenivå. Aktiviteter og ansvarsforhold var beskrevet i veilederen for LOG-modellen (se kapittel 2). Skoleeier skulle blant annet forankre prosjektet på ledernivå i kommunen, det vil si hos lederne for de relevante samarbeidende tjenestene, gjennomføre dialogkonferanser på kommunenivå, samt holde møter i strategiforum for avklaring av problemstillinger og utfordringer som deltakerne støtte på i implementeringen og det tverrfaglige samarbeidet for øvrig, og som krevde avklaring på ledernivå. Skoleledere skulle blant annet forankre modellen blant skolens ansatte, gjennomføre dialogkonferanser på skolenivå, lede det tverrprofesjonelle ressursteamet og utviklingsarbeidet på skolen, og følge opp arbeidet med utviklingstiltak ved skolen.

I dette kapitlet legger vi vekt på hva skoleledere, skoleeiere og enhetsledere for de samarbeidende tjenestene i kommunene har opplevd som bra, hva de har opplevd som utfordrende, og hva de trekker fram som fremmende og hemmende faktorer i implementeringen. Hvilke elementer av modellen opplevdes som nyttige, hvilke elementer var vanskelige å implementere, og hvorfor? Intervjuene er gjennomført i perioden fra senhøsten 2018 til tidlig vår 2019, altså ett år etter oppstart ved tiltaksskolene. Fra skoleeiersiden har vi intervjuet skolesjefer og sentrale rådgivere i skolesjefens stab i de fire kommunene som deltok i prosjektet. I tre av kommunene intervjuet vi kommunalsjefer for skolesektoren. Vi har intervjuet den personen i skoleledelsen ved de 20¹⁰ tiltaksskolene som hadde hovedansvar for skolens arbeid med LOG-modellen. Det er i hovedsak skolelederne, men ved noen skoler var det inspektør eller avdelingsleder for mellomtrinnet som var ansvarlig, og som er den vi da har intervjuet. Skolelederne er intervjuet omtrent midtveis mellom de to spørreundersøkelsene de har svart på. I alle fire kommuner har vi intervjuet lederne for pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernstjenesten og leder for kommunens helsesykepleiere. Dette er altså lederne for de PP-rådgiverne, barnevernsansatte og helsesykepleierne som satt i ressursteam og skulle delta i utviklingsarbeidet ved tiltaksskolene. I tillegg trekker vi på data fra skolebesøk ved fire skoler, med intervjuer av skoleledere/styringsgrupper, lærerteam og ressursteam, og observasjoner og samtaler i forbindelse med strategiforum og dialogkonferanser på kommune- og skolenivå gjennom prosjektperioden.¹¹

I utgangspunktet var det stor oppslutning om en satsing på å styrke det tverrprofesjonelle samarbeidet og «laget rundt eleven» hos skoleeiere, skoleledere og andre tjenester i de fire kommunene som deltok i forskningsprosjektet. Representantene for skoleeierne trekker fram at selv om deres kommune hadde mye godt tverrfaglig arbeid også i forkant av deltakelsen i forskningsprosjektet, opplevde de at LOG-modellens fokus på bedre systematikk i det tverrprofesjonelle samarbeidet og kontakten mellom de ulike tjenestene traff et viktig behov. Også skolelederne i tiltaksskolene forteller at et prosjekt for styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet i utgangspunktet møtte et behov og et ønske både hos dem selv og blant lærerne, slik intervjuutdraget under gir et eksempel på:

*(...) dette med «Et lag rundt eleven» opplever jeg at er ganske lett å selge inn til lærerne. For lærerne føler seg og ganske alene i kompliserte saker. (...) Vi savner jo «Et lag rundt eleven», for skolen føler seg alene i veldig mange tiltak.
(Skoleleder)*

¹⁰ Antall tiltaksskoler ble senere redusert til 19 på grunn av skolesammenslåinger. Vi intervjuet skolelederne ved alle skoler som fortsatt hadde egen skoleledelse i intervjuperioden høsten 2018-vår 2019.

¹¹ Se kapittel 3 for nærmere beskrivelse av de kvalitative dataene.

De relevante aktørene, både på kommune- og skolenivå, ga altså gjennomgående uttrykk for at en satsing på det tverrprofesjonelle samarbeidet og «laget rundt eleven» var kjærkomment. Som vi skal se i dette og det neste kapitlet, finner vi i det kvalitative materialet også mange gode erfaringer og beskrivelser av hvordan arbeidet med å implementere LOG-modellen har bidratt til ulike former for styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet i kommunene og på skolene. Samtidig ser vi at skoleeiere, skoleledere og ledere for de andre tjenestene forteller om utfordringer i implementeringen. I det følgende presenterer vi disse aktørenes erfaringer knyttet til sentrale temaer i implementeringsprosessen. Som vi skal se, finner vi noen sammenfall i erfaringer. For eksempel forteller informantene gjennomgående om gode erfaringer og stor nytte av dialogkonferansene, både på kommune- og skolenivå. Vi finner også at sentrale aktører beskriver at LOG-modellen har ført til at skolen og de ulike tjenestene har blitt bedre kjent, og at terskelen for kontakt har blitt lavere. Vi finner sammenfallende utfordringer i oppstarts- og forankringsfasen, i gjennomføring av strategiforum på kommunenivå, i involvering av lærere så vel som eksterne samarbeidspartnere i utviklingsarbeidet på skolene, og i arbeidet med å konkretisere utviklingstiltak.

Når det gjelder noen temaer, finner vi imidlertid stor variasjon. Dette gjelder for eksempel oppfatninger av og innstillinger til LOG-modellen, og bruk av veiledningsteamet. I analysen av det kvalitative materialet peker vi også på viktige betingelser for implementeringen. Nærmere bestemt beskriver vi visse betingelser som ser ut til å ha hatt betydning som fremmende kontra hemmende faktorer:

- opplevd høy/lav grad av match mellom LOG-modellen og skolens organisering
- opplevd høy/lav grad av match mellom skolens behov og LOG-modellens vektning av innretningen på utviklingstiltak
- positiv/negativ innstilling til LOG-modellen og/eller deltakelse i prosjektet fra skoleledelse og/eller lærere
- stabilitet/utskifting i personale (skoleledelse, lærere og/eller ressursteam-medlemmer fra andre tjenester)
- opplevd høy/lav grad av tilgang til tilstrekkelige ressurser til å gjennomføre implementeringen, ved skolen og i de andre tjenestene
- gode/dårlige erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid før prosjektstart
- skoleleders opplevde trygghet/utrygghet på egen rolle i LOG-modellen, som leder av det tverrfaglige samarbeidet ved skolen og/eller som leder av skoleutviklingsarbeid

Som vi skal se, ser skoleledernes opplevelse av disse betingelsene ut til å ha påvirket både hvor lang tid det tok å komme i gang med utviklingstiltak ved skolene, og i hvilken grad tiltakene omfattet utvikling av nye tverrprofesjonelle samarbeidsformer i tråd med intensjonene i LOG-modellen.

6.2 Kort tid til forankring, forberedelser og avklaringer

Selv om det i utgangspunktet var stor og bred oppslutning om et prosjekt for styrket tverrprofesjonelt samarbeid, støtte gjennomføringen av LOG-modellen på utfordringer allerede i oppstarten. Disse utfordringene kan blant annet knyttes til forankring og forberedelser. De fire deltakende kommunene ble rekruttert våren 2017, og skoleeierne ble involvert i modellutviklingen og kom med innspill til LOG-veilederen og implementering for å sikre forankring i kommunen og tilpasning til kommunenes skoler. Dette bidro blant annet til forenklinger av modellen, for eksempel knyttet til krav til møtefrekvens på ulike arenaer, og reduserte rapporterings- og dokumentasjonskrav.

Skoleeierne i de fire kommunene, ved skolesjefer, skolerådgivere og kommunalsjefer for skolesektoren, hadde vært noe involvert i forberedelser og modellutvikling. Alle skoleeiere hadde også skrevet en kort rapport i forberedelsesfasen, der de skulle gi en kort situasjonsanalyse av status og utfordringer i det tverrprofesjonelle samarbeidet, og hva de særlig ønsket at deltakelsen i forskningsprosjektet skulle bidra til.

Første oppstartssamling i de fire kommunene ble gjennomført i august og september 2017. Her deltok skoleledere, et utvalg lærere og annet sentralt personale fra samtlige skoler i kommunen, og fra de andre tjenestene deltok enhetsledere og medlemmer i skolenes tverrprofesjonelle team. På disse samlingene ble bakgrunn, målsettinger og hovedprinsipper i prosjektet og intervensjonen presentert, i tillegg til forskningsdesign for effekt- og prosessevalueringen. Disse samlingene ble gjennomført før randomiseringen, fordi det er viktig at både tiltaks- og sammenlikningsskoler informeres om forskningsprosjektet de skal delta i. Selve LOG-modellen og LOG-veilederen kunne imidlertid ikke presenteres her, siden effektdesignet forutsetter at dette ikke ble kjent for tiltaksskolene (se kapittel 3.2). Randomiseringen ble gjennomført så tidlig som praktisk mulig, 6. oktober 2017. Etter randomiseringen ble det så gjennomført felles møter med skoleeier og skoleledelse ved tiltaksskolene i hver kommune. På dette møtet presenterte veilederne seg for de kommunene de hadde hovedansvar for. Veiledningsteamet gjennomgikk LOG-modellen og veiledningsheftet, og formidlet hva som var viktig å prioritere ved rigging av samarbeidsarenaer og planlegging og gjennomføring av utviklingstiltak. Veilederne svarte også på spørsmål om LOG-modellen, og deltakerne fikk mulighet til å legge fram sine forventninger og antatte eller fryktede utfordringer ved oppstart. Videre ble opplegg for første dialogkonferanse på skolene gjennomgått, og veilederne inviterte de skolelederne som ønsket det, til å ta kontakt for bistand til planlegging og gjennomføring av dialogkonferansen på skolen.

Som vi skal se i det følgende, var det imidlertid knapt med tid til forankringsarbeid og forberedelser av implementeringen ved de tiltaksskolene som ble trukket ut. Lederen av veiledningsteamet var den beslutningsansvarlige for utviklingen av LOG-modellen og tidsplanen for implementeringen. Etter denne tidsplanen skulle den første dialogkonferansen ved skolene gjennomføres så raskt som mulig etter randomisering og det forberedende møtet med skoleledere og skoleeier. Begrunnelsen for dette var basert på antakelsen om at den beste og mest effektive måten å bli kjent med og forstå modellen på, ville være å komme i gang med å implementere den så raskt som mulig, og at det første skrittet da var å gjennomføre dialogkonferansen på tiltaksskolene. Imidlertid ble beslutningen om tildeling av forskningsprosjektet noe utsatt fra oppdragsgivers side. Dette medførte også utsettelse av prosjektstart, slik at randomisering av skoler og baseline for lærere og samarbeidspartnere ble gjennomført på høsten 2017 i stedet for på våren 2017, som var forutsatt i den opprinnelige tidsplanen for LOG-modellen. Tiltaksskolene fikk dermed kort tid til å forberede implementeringen; første dialogkonferanse ved skolene med første fase i tiltaksutviklingen ble gjennomført ved tiltaksskolene fra en til to måneder etter randomisering. Selv om intensjonen med prosjektet i hovedsak ble oppfattet som positiv, var det mange skoleledere, lærere og ressursteam-medlemmer fra de andre tjenestene som opplevde at prosjektet kom for brått på og krevde for rask framdrift. I praksis begynte tiltaksskolene implementeringen først sent i oktober, altså midt i skoleåret, mens planer og møtekalendere for skoleåret gjerne legges før og rett etter skolestart. Det gjorde at det var krevende og tok tid for mange skoler særlig å få rigget til strukturen og rekkefølgen i møter på de ulike arenaene, slik de er beskrevet i veiledningsheftet. Noen skoleledere trakk også fram at når de ble «kastet ut i» LOG-modellen midtveis i skoleåret, fryktet de at det ville fortrenge prosjekter de selv hadde bestemt seg for å satse på, og var skeptiske av den grunn. En utfordring var også at det ble kort tid til å få på plass eksterne ressursteam-medlemmer, som måtte rekrutteres fra andre tjenester og som skulle supplere de allerede etablerte tverrprofesjonelle teamene ved tiltaksskolene, og som ifølge LOG-modellen skal delta på skolenes dialogkonferanser og direkte i utviklingstiltak. Tidsaspektet kan også ha vært en grunn til at det ikke ble gjort nødvendige avklaringer av hvor mye tid ressursteammedlemmene kunne bruke på arbeid med utviklingstiltak ved skolene, og det gjaldt både nye og gamle ressursteam-medlemmer. Skolelederne opplevde dessuten at den knappe tiden skapte utfordringer med tanke på å formidle hva LOG-modellen gikk ut på og å motivere og forankre prosjektet hos lærerne:

(...) vi fikk egentlig litt travelt for vi måtte starte ganske kjapt og så var det noe som ble utsatt litt. Så det ble litt sånn tidspress. Og det gjorde vel kanskje at en del av lærerne ikke fikk så god informasjon som de burde helt i starten. Jeg tror lærerne trodde at dette skulle være: «Oi, nå kan andre yrkesgrupper komme inn og gjøre ting som vi lærere strengt talt ikke skal gjøre, og de fikser det for oss, og så slipper vi å styre med det». (Skoleleder)

Vi var overasket og ble jo kastet inn i et prosjekt, så det tok jo litt tid å avklare hva det er for noe. Og å følge modellen. Det kom litt brått på. Og det å skulle motivere personalet egentlig. Og å gi klart svar på hva det var for noe (Skoleleder).

Et år etter oppstart ved skolene var den mest framtreddende fortellingen blant skolelederne at de i starten skjønnte lite av prosjektet, men i løpet av det første året hadde begynt å se og erfare nytten av det. Kort tid til forankring, forberedelse og avklaringer har imidlertid vært en hemmende faktor i implementeringen.

6.3 Forståelser av og innstillinger til LOG-modellen og veiledningsheftet

Det er svært ulike oppfatninger om og fortolkninger av LOG-modellen og LOG-veilederen i det kvalitative materialet. Vi skal først beskrive funn fra skoleeierintervjuene, og deretter fra skolelederintervjuene.

Skoleeierrepresentantene formidler i intervjuene både hvordan de selv oppfattet LOG-modellen og veiledningsheftet og hvilke oppfatninger skolelederne og ledere fra de samarbeidende tjenestene har gitt uttrykk for overfor dem. I skoleeierintervjuene går utfordringer knyttet til å forstå og oversette LOG-modellen i praksis igjen som en viktig hemmende faktor i implementeringsarbeidet, både for dem selv, for skolene og for andre tjenester. Det varierer imidlertid *hva* ved modellen og/eller LOG-veilederen de trekker fram som hovedutfordringer. Noen vektlegger at modellen er krevende å jobbe med, fordi den omfatter mange elementer, nivåer og typer av arenaer. En skoleeier utdyper hvordan vedkommende opplever at dette har bidratt til utfordringer med delegering av ansvar, og uklarheter når det gjelder hva slags funksjon de ulike møtearenaene på skolenivå skal ha. En annen skoleeier mente på sin side at strukturen i modellen var tydelig. Vedkommende fremhevet derimot uklarhet i *innholdet og hensikten* med LOG-modellen som hovedutfordring, og at det igjen bidro til forvirring både på skolene og i de andre tjenestene om hvilke roller de ulike aktørene skulle ha.

Mens en av skoleeierne ga tydelig uttrykk for selv å oppleve LOG-modellen som rigid, trakk flere fram at noen av tiltaksskolene i deres kommune oppfattet modellen som rigid, og at det ble en hemmende faktor i implementeringen. De opplevde at ledelsen ved disse skolene ikke så at det var rom for lokale tilpasninger og ble fokusert på hva som var «innafor» modellen og ikke. Her beskriver en skoleeier hvordan det vedkommende mener var en overdrevet rigid oppfatning av modellen, som for eksempel at møter måtte arrangeres i en bestemt rekkefølge, ble en hindring ved noen skoler:

*For det har skjedd i noen tilfeller, at ting har blitt stående helt i stampe. (...) F.eks. med *en skole hadde vi et sånn tilfelle. Det ble forsinkelser i møtene, og så trodde man ikke man kunne sette i gang med noe, også måtte man vente på at tverrfaglig team skulle møtes, og dermed skjedde det jo ingenting før langt ute på året. Mens på andre skoler har de bare justert litt og bestemt seg, 'vi setter i gang'. (Skoleeier)*

I spørreundersøkelsen for skolelederne så vi at de i gjennomsnitt vurderer at veilederen i stor grad gir oversikt over møtearenaer og deltakere, men bare i noen grad til stor grad oppgir at innholdet i veilederen er oversiktlig og at den er et nyttig verktøy i arbeidet med LOG-modellen (5.1.2). Gjennom skolelederintervjuene har vi data om variasjonen mellom dem, og disse intervjuene utdyper variasjonene som skoleeierne beskriver. Noen skoleledere var svært fornøyde med LOG-modellen og LOG-veilederen, og opplevde dem som lette å tilpasse, slik intervjuutdragene beskriver:

Modellen er for så vidt ganske fin den. Med en gang jeg leste den så tenkte jeg at vi behøver ikke finne opp noe nytt, men vi kan bruke de strukturene vi har og så definerer vi det litt sånn at innholdet blir litt annerledes og strukturen blir litt annerledes. Jeg synes jo det at det ikke er så langt fra tenkningen vi allerede har (Skoleleder).

Jeg liker jo veldig godt struktur og sånne maler. Så får man heller akseptere at man ikke får oppfylt absolutt alt (Skoleleder).

Også i skolelederintervjuene finner vi imidlertid oppfatninger av at LOG-modellen og veilederen var for omfattende, rigid og vanskelig å tilpasse organiseringen ved egen skole. Vanskeligheter med å forstå

og tilpasse LOG-modellen oppgis også som grunn til at egen skole har kommet sent i gang med, ikke fått til eller nedprioritert implementering av arenaer og arbeid med utviklingstiltak. Til tross for at LOG-veilederen og veiledningsteamet tydelig la vekt på at skolene skulle bruke de arenaene de allerede hadde etablert, og supplere dem med medlemmer der det var nødvendig, trakk flere fram at de opplevde at LOG-modellen likevel krevde «dobbelt opp» av noen arenaer, og at det ble for mye, særlig for de mindre skolene. Noen tolket LOG-veilederen slik at trinnteam måtte være et felles team for hele mellomtrinnet, og skulle etableres også selv om de hadde organisert seg med trinn for henholdsvis 5., 6., og 7.¹² Noen oppfattet det slik at en arena som styringsgruppa, måtte etableres helt uavhengig av hva slags leder- og utviklingsgrupper skolen hadde fra før, framfor bare å suppleres med en representant fra de andre tjenestene fra ressursteamet. En del tolket det slik at de måtte ha egne møter i de etablerte arenaene, dedikert til prosjektet og utviklingstiltak, istedenfor som punkt på dagsorden på vanlige, allerede oppsatte møter i ressursteam, styringsgruppe og/eller trinnteam.

En annen utfordring knyttet til forståelse av LOG-modellen og veilederen, handlet om arbeidet med utviklingstiltak, og at arenaene i LOG-sammenheng var en struktur for hvor og hvordan arbeidet med utviklingstiltak skulle foregå. Mens arenaene skulle bygge videre på de som allerede var etablert i skolene, var et vesentlig element – og det «nye» ved LOG-modellen – at disse arenaene skulle brukes til å utvikle nye og bedre måter for tverrprofesjonelt samarbeid, med utgangspunkt i skolens og lærernes behov og utfordringer. Dette aspektet var likevel ikke med i alle skolelederes fortolkning og oppfatning av modellen. Noen skoleledere oppfattet at deres rolle i prosjektet primært var å sørge for rigging av arenaer, mens arbeid med å utvikle tiltak og prøve ut nye samarbeidsformer enten aldri ble igangsatt, eller ble overlatt til lærerne ved hvert trinn, mens skoleleder verken fulgte opp arbeidet og sørget for at medlemmer i ressursteamet ble koplet på tiltak – eller at utviklingstiltakene ble diskutert i ressursteamet. For disse var det dermed også usikkert hva nytt LOG-modellen besto i, når de allerede hadde et tverrprofesjonelt team der løpende utfordringer ble drøftet.

Når det var vanskelig å se både hovedelementet i modellen om utvikling og utprøving av nye samarbeidsformer og måter å bruke de andre profesjonene i skolen på, og skoleleders ansvar for å lede arbeidet med utviklingstiltak, kunne LOG-modellen også lett framstå som en «møtemodell», som bare førte til flere møter med uforpliktende råd fra andre profesjoner, men ikke mer konkret samarbeid og hjelp i skolehverdagen – som jo var hovedformålet med LOG-modellen:

Vi opplever dette mer som en utprøving av en møtemodell. De [andre profesjoner] har satt opp tid til møter, men vi har ikke så mye annet enn møter kan du si. Jeg hadde håpet at vi kunne jobbe litt mer aktivt mot elevgruppen. (...) Vi hadde på en måte trodd og forventet at her skulle andre også være med å jobbe i klasserommet, og i friminuttene, og på en måte ha en dialog med skole om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. At vi får andre å spille på som kan se oss fra utsiden og komme med innspill, da. Slik at jeg tror de fleste kanskje opplever at dette ble for teoretisk eller for møte-aktig. (Skoleleder)

Flere skoleledere ga spesifikt uttrykk for at de strevde med å forstå hvordan de skulle bruke tiltaksskjemaene fra veiledningsteamet («Mal for utviklingstiltak»). De oppfattet dem ikke slik de var ment, som et *prosessverktøy i arbeidet med utviklingstiltak*, men som skjemaer til bruk i *oppmelding av løpende elevsaker*, som noen da opplevde som konkurrerende til tiltaksskjemaer som allerede var i bruk ved skolen.

Et annet element i LOG-modellen som ble oppfattet ulikt, var hovedområder for utviklingstiltak. Med henvisning til en tredelt pyramide beskriver LOG-veilederen eksplisitt at skolene skal jobbe med utviklingstiltak rettet mot forebygging, tidlig innsats og individuell oppfølging, selv om det er et mål i modellen å bruke mer tid på forebyggende innsats framfor brannslukking. En overvekt av skoleledere,

¹² Dette til tross for at LOG-veilederen beskriver trinnteam på hvert enkelt trinn, fordi dette er en vanlig organisering i norsk skole: «I trinnteamene (på henholdsvis 5., 6. og 7. trinn) diskuteres erfaringene med den praktiske utprøvingen av tiltak som er besluttet av styringsgruppen». På små skoler kan det imidlertid være hensiktsmessig å slå sammen lærerne på hele mellomtrinnet til ett team, og de skolene som tok dette opp med veiledningsteamet, fikk avklart at de kunne bruke denne varianten av trinnteam også i LOG-modellen.

skoleeiere, enhetsledere og ressursteam-representanter fra andre tjenester ga også uttrykk for at prosjektet ga en kjærkommen anledning til å rette større oppmerksomhet mot tidlig innsats, forebygging og miljø- og systemtiltak. De opplever at dette er en svært viktig oppgave som likevel ofte nedprioriteres i en hverdag der man opplever å måtte «kaste av for de nærmeste krav». Noen skoleledere tolket imidlertid LOG-veilederen slik at utviklingstiltakene *bare* skulle rette seg mot forebygging og miljø-/systemarbeid, og ikke ga rom for utvikling og forbedring av det tverrprofesjonelle samarbeidet knyttet til enkeltelever som skolene opplevde å streve med. Enkelte skoleledere ga svært tydelig uttrykk for at det de virkelig trengte tverrprofesjonell hjelp til, var «rødsoneelever», som i hovedsak omfattet enkeltelever med ulike typer utfordrende atferd, som både ledelsen og lærerne brukte svært mye tid på, men ikke klarte å løse alene. Når de da oppfattet det slik at LOG-modellen ikke omfattet denne typen utfordringer, ble det et misforhold mellom deres fortolkning av modellen og opplevde behov, som bidro til frustrasjon og demotivasjon knyttet til å skulle prioritere tid og krefter på å implementere LOG-modellen. For noen, som ikke tok kontakt med og/eller fikk ryddet opp i slike spørsmål og frustrasjoner med veiledningsteamet, ble misforståelser knyttet til LOG-modellen, tiltaksutviklingen, veilederen og andre prosessverktøy en særlig hemmende faktor i implementeringen.

Vi finner altså at skoleledernes forståelser og oppfatninger av LOG-modellen kan deles inn i tre hovedvarianter: Noen skoleledere ga uttrykk for at LOG-modellen og LOG-veilederen var oversiktlig, systematisk, hadde god struktur, var lett å forstå og lett å tilpasse de etablerte arenaene i skolen og kommunen. Andre mente at modellen og veilederen var rigid, for omfattende, og vanskelig å forstå og tilpasse etablerte arenaer. En tredje oppfatning var at modellen og veilederen var komplisert og omfattende, men at det var såpass mye rom for egne prioriteringer, at den kunne tilpasses egen organisasjon og egne behov. De fleste skolelederne finner vi i den tredje varianten. De inntok også en pragmatisk innstilling til LOG-modellen, og fokuserte på hvordan den kunne tilpasses egen organisasjon, skolehverdag, kapasitet, utfordringer og behov:

Jeg tror vi har laget den til vår egen. Vi følger den ikke til punkt og prikke den LOG-modellen egentlig. For det tar litt tid å sette seg inn i. (Skoleleder)

Når jeg tenker tilbake på hvordan vi [i skoleledelsen] håndterer ting som kommer utenfra da, så er det at når vi ikke helt skjønner hva bestillingen egentlig er, så drøfter vi oss gjennom til hva dette kan bety for oss. Og så setter vi vårt preg på det, og så bare går vi for det. (Skoleleder)

Med begreper fra implementeringslitteraturen kan vi si at de fleste skolelederne gjorde sine egne «oversettelser» (Røvik, 2016) og tilpasninger (f.eks. Ansari m.fl., 2010) av LOG-modellen, fra mindre til større modifikasjoner. Dette gjaldt både sammensetning, møtehyppighet og bruken av arenaer, så vel som arbeidet med utviklingstiltak, som vi skal se nærmere på i kapittel 7. Slik vi så fra intervjuene med skoleeiere over, mente også skolelederne som framhevet at de hadde «gjort modellen til sin», at det var dette som særlig skilte tiltaksskolene de kjente til som hadde kommet godt i gang, og de tiltaksskolene som fortsatt «sto og stanget»: at man festet blikket på hvordan skolen best kunne nå modellens hovedmål om bedre og systematisk tverrprofesjonelt samarbeid, framfor å «henge seg opp i» detaljer i struktur og systemer i LOG-modellen.

At intervensjoner blir oversatt og modifisert i ulike varianter, er et kjent fenomen fra implementeringslitteraturen (f.eks. Ansari m.fl., 2010). På bakgrunn av intervjuene med skolelederne er det ikke alltid vi får inntrykk av at implementeringen egentlig avviker noe særlig fra LOG-modellen. Enkelte er kanskje også opptatt av å få fram eget bidrag i utviklingsarbeidet, og da kan fortellingen om implementeringen også vektlegge at en har valgt «sin egen vei», selv om hovedelementene i LOG-modellen faktisk er gjennomført. Uansett ligger det et paradoks, eller en utfordring her, med tanke på effektmåling og vurdering av implementeringsgrad: Selv om skolespesifikke modifikasjoner og oversettelser kan ha bidratt til at skoler kom i gang med utviklingsarbeid som de/skoleledelsen opplevde som relevante og nyttige for at deres skole skulle nå hovedmålsettingene i prosjektet og LOG-modellen, blir det vanskeligere å vurdere hvilke elementer ved modellen som i større og mindre grad er implementert.

Oppsummert finner vi altså at skoleeierne beskriver at det å forstå LOG-modellen har vært en utfordring, for dem selv, for skoleledere og for samarbeidende tjenester. Uklarhetene handler om

strukturen og arbeidsflyten i utviklingsarbeidet, roller, samt innholdet i og hensikten med LOG-modellen. Når skoleeier selv opplevde modellen og/eller LOG-veilederen som uklar, ble det også utfordrende for dem å støtte skolene i «oversettelsesarbeidet». Dette har bidratt til forsinkelser i implementeringen. På bakgrunn av uklarheter og spørsmål som kom fram i første del av implementeringsperioden, utarbeidet veiledningsteamet underveis en «oversettelsesnøkkel», slik at skolene lett skulle forstå hvordan allerede etablerte arenaer kunne brukes og suppleres for å være i tråd med arenaene som veilederen beskriver. Skoleeierne forteller at de i samarbeid med veiledningsteamet etter hvert fikk oppklart mange misforståelser, og at også skolelederne dermed etterhvert fikk en klarere forståelse av modellen og hvilke muligheter de hadde for lokale tilpasninger. Også skoleledere trekker fram at veiledningsteamet har gitt dem viktig støtte i å forstå og tilpasse modellen. Vi ser likevel at det midtveis i implementeringsperioden fortsatt var uklarheter og ulike oppfatninger knyttet til LOG-modellens organisering, innhold og målsetninger, også midtveis i den. Vi finner dessuten enkelte eksempler på skoleledere som sier rett ut i intervjuene at de ikke hadde satt seg inn i LOG-modellen og LOG-veilederen. I tillegg har fem av tiltaksskolene skiftet skoleleder i løpet av implementeringsperioden. Dette har vært en hemmende faktor i implementeringen ved disse skolene, og arbeidet med LOG-modellen har langt på vei startet opp på nytt igjen med ny skoleleder. Vi ser altså at det er mange faktorer når det gjelder skolelederes forståelser av LOG-modellen, som samlet har bidratt til variasjonen i implementeringen mellom skoler.

6.5 Involvering av andre profesjoner og tjenester

LOG-modellen forutsetter involvering av pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernet og helsesykepleiere i tverrprofesjonelle samarbeidsarenaer på kommunenivå og skolenivå. Skoleeier skulle sørge for at de andre kommunale tjenestene stilte med sine ledere på strategiforum og dialogkonferanser på kommunenivå, og at disse tjenestene også stilte med representanter til ressursteam ved tiltaksskolene, som også deltar på dialogkonferansene på «sine» skoler. Skoleeier kunne i tillegg velge å involvere andre relevante tjenester, og kommunepsykolog og fysio-/ergoterapeuter er eksempler på andre profesjoner som ble involvert i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Skoleleder var ansvarlig for involveringen av de eksterne representantene i skolens ressursteam og dialogkonferanser. En av representantene fra andre tjenester skulle også sitte i styringsgruppen ved tiltaksskolene. I det kvalitative materialet ser vi imidlertid stor variasjon i involvering av PP-tjenesten, barnevernet og helsesykepleiertjenesten, både på kommune- og skolenivå. Variasjonen gjelder både orientering om prosjektet og LOG-modellen i oppstart og underveis, representasjon på samarbeidsarenaer og deltakelse i utviklingsarbeidet.

Når det gjelder enhetslederne for PP-tjenesten, helsesykepleierne og barnevernstjenesten, ga de klart uttrykk for at de opplevde formålet med LOG-modellen som positivt, spennende og viktig. Fra deres perspektiv var en viktig suksessfaktor at arbeidet med LOG-modellen kunne bidra til å øke legitimiteten til eksterne tjenesters rolle i skolen og gjøre det lettere for dem å få innpass:

[Skolen] er en mektig koloss (...) men vi skal nå være der da [ler], så vi kan på en måte ikke utelates. (...) jeg kjenner på, når jeg sier det er mye pedagoger der. (...) den kulturen er veldig dominerende da. Og da blir det litt David mot Goliat når du kommer og skal prøve å få inn noe da. Så jeg tenker at skolen må nok tenke litt annerledes og dra med seg de andre lederne i det tverrfaglige. Jeg tror ikke de klarer dette alene. (Leder, helsesykepleier)

I samtaler, gruppearbeid og diskusjoner i dialogkonferanser på skole- og kommunenivå, fortalte også ressursteam-medlemmer fra disse tjenestene hvordan de opplevde at det kunne være vanskelig å komme inn i skolen, og de som satt i ressursteam ved flere skoler i kommunen fortalte om store variasjoner mellom skoler når det gjaldt hvor velkomne de følte seg og hvor opptatt og interesserte skoleledere og lærere var i samarbeid. De kommunale enhetslederne for de samarbeidende tjenestene trakk derfor fram at et viktig element ved LOG-modellen var at utviklingsarbeidet skulle være forankret i og ledet av skoleeier og skoleleder, og at de i kraft av sine roller viste at tverrprofesjonelt samarbeid i skolen er viktig.

Selv om mange av tjenestelederne også forteller om at de har opplevd økt fokus på samarbeid og på betydningen av å ta vare på hele eleven, «ikke bare fag og læring», så finner vi også at mange ønsket

at de hadde blitt bedre orientert i starten, og at skoleeier hadde involvert dem mer underveis og oppdatert dem om arbeidet ved skolene. Noen pekte på at en grunn til dette kunne være at skoleeier heller ikke hadde helt grep om hensikten med modellen og forankring i starten. Enkelte av tjenestelederne beskrev at de var «tett på» arbeidet i LOG-modellen, men flere ga uttrykk for at de ikke hadde helt oversikt, og at de var usikre på hva slags ansvar de som tjenesteledere hadde i prosjektet, og noen hadde heller ikke oversikt over om og eventuelt hvordan deres medarbeidere var involvert i arbeid med utviklingstiltak ved «sine» skoler. En av skoleeierne reflekterer også i et intervju over at de nok har prioritert å «pushe» på skolene, og at de utover møtene i strategiforum ikke følger opp kontakten med de andre tjenestene eller hører med dem om de opplever utfordringer knyttet til samarbeid og utviklingsarbeid i skolene. Manglende involvering og forankring av LOG-modellen blant lederne for eksterne tjenester kan ha bidratt til utfordringer som både skoleeiere og skoleledere gir eksempler på: at det kunne være vanskelig å få sikret oppmøte fra alle ressursteammedlemmer, og få avklart hvor mye ressurser og tid de hadde til å delta i arbeid med utviklingstiltak ved skolene.

Basert på tjenesteledernes egne beskrivelser finner vi et sammenfallende mønster, på tvers av kommuner, når det gjelder de ulike tjenestenes grad av deltakelse og involvering: Helsesykepleierne er de som har mest tid avsatt til å være tilstede på skolene, og de jobber også tettest på skolene og aktivt i ressursteamene. Lederne for PP-tjenesten og barnevernet, og særlig barnevernet, beskriver imidlertid at en sentral utfordring for deres involvering og deltakelse handler om balansegangen mellom saksbehandling/driftpå ene siden, og utviklingsarbeid på den andre.

Et premiss i LOG-modellen er at utviklingsarbeidet i hovedsak skal være del av tjenestenes daglige drift, uten tilføring av ekstra økonomiske ressurser. Et hovedmål i prosjektet er å bruke eksisterende ressurser på nye og bedre måter. Lederne for både PP-tjenesten og barnevernet beskrev imidlertid at spenningen mellom saksbehandling og utvikling var en stor utfordring innenfor eksisterende budsjetter:

Det er kapasitet som er utfordringen, at vi ønsker å jobbe mye mer utadrettet og ikke på individnivå, altså vi ønsker mer overordnet arbeid, type utviklingsarbeid, men vi kommer til kort fordi det er flere skoler enn vi har ansatte som skal dekke opp behovene. Så det er utfordringen, det er å strekke til og å rekke over. (Leder, PP-tjeneste)

Disse tjenestene har også lovpålagte forpliktelser knyttet til saksbehandling, for eksempel krav om å behandle saker innen en viss tid. Spesielt barnevernet forteller om drifts- og kapasitetsutfordringer i alle fire kommuner. Tjenesteledere forteller at dette har begrenset deltagelsen i Laget rundt eleven-prosjektet på ulike måter, blant annet når det gjelder oppfølging på ledernivå, deltagelse i ressursteam på skolenivå, og involvering i arbeidet med tiltakene. I flere tjenester har det også vært utfordringer med sykefravær, som har gått utover muligheter til å drive utviklingsarbeid.

Dilemmaer knyttet til kapasitet og prioriteringer gjelder altså både på ledernivå og for den enkelte medarbeider i tjenestene. Flere ledere forteller at de i liten grad har fremmet LOG-modellen blant medarbeiderne i sine tjenester:

Også ser jeg også at vi har ikke hatt tid til og kapasitet nok til å dyrke dette prosjektet, slik at PP-tjenesten ikke vet hva det egentlig handler om. Og det er jo mitt ansvar og min jobb å gjøre noe med, men det har vi ikke fått til. Slik at det er ikke noe som, altså spør du hvem som helst i PP-tjenesten, hva er «Et lag rundt eleven», så er det ikke en implementert sannhet hva det er for noe. (Leder, PP-tjeneste)

Vi tar også med et eksempel fra en barnevernsleder, som beskriver hvordan medarbeidere som samarbeider direkte med skoler, opplever at arbeidsbyrden øker gjennom å delta i LOG-modellen:

Hun sier at i tillegg [til å delta på møter i Ressursteamet] så kommer det ekstraoppgaver som å delta på foreldremøter for å gi informasjon, være kontaktperson til skolen, hun har vært med på mye drøftingsmøter med foreldre, og så skal hun ut mye, som jeg sa, med andre klasser. Hun opplever at det brukes

mye tid på LOG, samtidig som hun ønsker å være mer på skolen. (...) Jeg tenker at det handler om ressurser. Det handler om hva skal man bruke tiden sin på, hva er det som blir liggende når du deltar på mange sånne møter. Antallet beskjeder, du skal ringe opp, skriving, alt blir liggende. (Leder, barnevern)

Samtidig som tjenestelederne var positive til tankegangen rundt utvikling av tiltak tilpasset lokale behov ved ulike skoler, var det flere informanter som også så utfordringer med variasjonen mellom skolene som LOG-modellen legger opp til. Ofte var medarbeidere fra andre tjenester medlem i ressursteamet ved flere tiltaksskoler. Når skolenes utviklingstiltak var så forskjellige, kunne det i seg selv oppleves som mer ressurskrevende å forholde seg til, enn dersom alle skolene hadde de samme tiltakene med den samme typen bidrag og roller for eksterne medarbeidere. Det kunne også aksentuere utfordringen med å avgjøre hva som var rimelig og rettferdig fordeling av ressursinnsats ved de ulike skolene. Her ligger også en av forklaringene på den utfordringen som vi nedenfor ser at skoleledere beskriver, nemlig at de er usikre på hvor mye tid ressursteammedlemmene kan bruke i utviklingsarbeidet:

Det blir litt sånn frustrerende for rådgiverne som er ute, fordi de kjenner ikke igjen prosjektet fra den ene skolen til den andre. (...) Og så blir det veldig vanskelig for dem i noen tilfeller å kunne si noe om hva kan vi være med på og hva kan vi ikke være med på. (Leder, PP-tjenesten)

Også i skolelederintervjuene finner vi eksempler på at manglende forankring og involvering av tjenesteledernivået trekkes fram som en hemmende faktor i implementeringen. Dette trekkes også fram av skoleledere som har opplevd at ressursteam-medlemmer fra andre tjenester ikke eller sjelden stiller på ressursteammøter, er lite forberedt, vet lite om LOG-modellen og/eller er usikre på hvor mye de kan delta i utviklingsarbeidet i LOG-modellen ved «sine» skoler, utover å møte i ressursteam og dialogkonferanser ved skolen. Skolelederintervjuene samsvarer med tjenestelederintervjuene i at barnevernet er den tjenesten der det har vært vanskeligst å få til å prioritere ressursteam og involvering i utviklingsarbeidet.

Det finnes ytterpunkter i materialet som, på den ene siden, beskriver stabilitet og godt oppmøte fra eksterne representanter som er på tilbudssiden, involverer seg aktivt og er viktige drivkrefter i utviklingsarbeidet. På den andre siden finner vi ytterpunkter som beskriver hyppige utskiftninger, langtidssykmeldinger og/eller ustabil oppmøte fordi det «plutselig brenner» i enkeltsaker i tjenestene. Hovedmønsteret i skolelederintervjuene er likevel at de uttrykker stor forståelse for at de andre tjenestene står i en situasjon med knappe ressurser, og at de opplever at LOG-modellen likevel har medført at medlemmene i ressursteamet møtes oftere og er mer på tilbudssiden overfor skolen.

Vi finner imidlertid også eksempler på at skoleledere selv er tilbakeholdne både med å etterlyse representanter til ressursteamet og med å involvere de som møter i utviklingstiltak. I materialet oppgis flere typer grunner til dette. Noen forteller at de bare ikke har kommet så langt, enten fordi de føler seg bakpå med implementeringen av LOG-modellen selv, eller fordi det tok så lang tid før tjenesteleder ga sine medarbeidere klarsignal for deltakelse i ressursteam, at skolen startet sitt arbeid og ikke har prioritert å kople på en representant fra den manglende tjenesten. En annen grunn er at en synes det er vanskelig å kreve at folk utenfor egen tjeneste og «linje» stiller til samarbeid med skolen. En tredje er at en kvier seg for å mase på andre tjenester når en vet at de har høyt arbeidspress og knappe ressurser. Det er også viktig å merke seg at det ikke nødvendigvis bare oppleves positivt for skolene når tjenester som PPT og barnevernet omprioriterer ressurser fra utredning og saksbehandling til system- og utviklingsarbeid i LOG-modellen. Selv om økt fokus på tidlig innsats og forebygging kan redusere hastesakene både ved skolen og i de andre tjenestene på sikt, så vil den omprioriteringen kunne ha negative konsekvenser på kort sikt, også for skolen. En skoleleder utdyper ved å beskrive hvordan skolen selv er en del av den «runddans», som gjør det vanskelig å prioritere forebygging, og som er så vanskelig å komme ut av. Fordi skolen selv opplever et så sterkt behov for å henvise mange elever til sakkyndig vurdering og kartlegging, og fordi ventetidene allerede er så lange, har ikke skoleleder mast på PP-tjenesten om å involvere seg mer i implementeringen av LOG-modellen, selv om skolen opplever at det er et sterkt behov for det.

I skolelederintervjuene finner vi også at negative erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid før prosjektet oppgis som grunn til tilbakeholdenhet med å involvere andre tjenester i utviklingsarbeidet i LOG-modellen. Dette handler om erfaringer med at ressursteam-medlemmer ikke var innstilt på å bidra med annet enn uforpliktende råd på ressursteam-møter, at de ikke hadde fag- eller realkompetanse som var nyttig for skolen og/eller at de har så lite kjennskap til de betingelsene og den skolehverdagen som lærere og ledelse står i, at rådene og innspillene de kommer med er feilslåtte eller er umulige å gjennomføre.

Ved et skolebesøk fikk vi også observere hvordan negative erfaringer med tidligere samarbeid kunne være en hemmende faktor for å utnytte de andre tjenestenes kompetanse i ressursteamet. Vi deltok først i et ressursteam-møte, hvor de brukte tiden på å reflektere rundt begreper som tverrfaglig samarbeid, tidlig innsats og forebyggende arbeid, slik det står i LOG-veilederen at det er viktig å sette av tid til å diskutere i ressursteamet. De tok noen runder på dette på helt generelt nivå bare, fordi de måtte avslutte ressursteam-møtet før tiden på grunn av en hastesak som de ville diskutere internt. Vi fikk følge det interne møtet også, og saken handlet om en utagerende elev, som de hadde store problemer med å håndtere i skolehverdagen. Da forskerne spurte om hvorfor ikke denne saken ble diskutert i ressursteamet, med for eksempel barnevernet som jo har ekspertise på relasjons- og miljøarbeid knyttet til atferdsvansker, var skolelederen tydelig på at de hadde dårlige erfaringer med å diskutere dette med andre profesjoner som ikke er kjent med skoledrift. Det var ikke de andre profesjonene som «sto i» disse utfordringene hver dag, men lærerne og ledelsen ved skolen. De fortalte om gjentatte forsøk på å diskutere akutte saker med andre profesjoner, men at rådene ikke hjalp dem videre i det skoleinterne arbeidet. Det var en motvilje mot og liten tro på at det ville komme noen gjennomførbare tiltak ut av å ha diskusjoner med andre profesjoner. Tiltakene skolen hadde oppe i sin interne diskusjon dreide seg først og fremst om hvor mange sjanser eleven skulle få før vedkommende ble tatt ut fra resten av klassen, hvordan varslene skulle formidles, hvilke former for fysisk maktbruk som kunne være nødvendig og lovlig, og hvordan tiltakene skulle formidles til de foresatte. Ingen diskusjon av de mulige årsakene til atferden eller mulige forebyggende tiltak var oppe i det skoleinterne møtet.

Enkelte skoleledere fortalte at de hadde så dårlige erfaringer med tverrprofesjonelt team (ressursteam) ved skolen, at de stilte spørsmål ved nytten av i det hele tatt å opprettholde denne samarbeidsarenaen. De foretrakk heller å ta kontakt med de enkelte tjenestene ved behov, og opplevde at for skolens utfordringer var det høyst begrenset nytte de kunne få av å utvikle nye samarbeidsformer med de eksterne i ressursteamet.

En del av skolene nevner også erfaringer med taushetsplikt som en hindring for tverrprofesjonelle drøftinger, samarbeid og oppfølging knyttet til enkeltelever. Det er særlig to typer utfordringer som trekkes fram. På den ene siden oppfatter noen skoler at andre tjenester, særlig barnevernet, tolker sin taushetsplikt for strengt, og ikke bruker mulighetene de har til å gi opplysninger til skolen, også i tilfeller der skolen selv har meldt bekymring til barnevernet. Det oppleves videre som sjeldent at barnevernet innhenter samtykke fra foreldre til å dele relevant informasjon med skolen. Da kan skoler oppleve at de får utilstrekkelig informasjon til å følge opp eleven – og til at man får til et helhetlig og samordnet tverrprofesjonelt samarbeid for barnets beste. På den andre siden forteller en del skoler også om at de opplever at deres egen taushetsplikt begrenser muligheten til å drøfte utfordringer og oppfølging av enkeltelever i tverrprofesjonelle møter som ressursteamet. Noen små skoler, eller skoler på små steder, forteller at de vegrer seg for å benytte muligheten til anonyme drøftinger («NN-drøftinger») med andre relevante tjenester som loven gir, fordi det er så små forhold der alle kjenner alle, at de opplever at det i praksis er vanskelig å diskutere enkeltelever/enkeltfamilier anonymt. Et mer allment problem er at skoler vegrer seg og har høy terskel for å be foreldre om samtykke til å drøfte enkeltelever / enkeltfamilier med andre tjenester. Vi ser et tydelig sprik i materialet, fra skoleledere som svært sjeldent ber foreldre om samtykke til tverrfaglig drøfting av enkeltelever, til skoleledere med lav terskel og innarbeidede rutiner for å be om foreldres samtykke i forkant av tverrprofesjonelle drøftinger og møter.

Det er viktig å merke seg at mange skoleledere forteller om hvordan dårlige erfaringer med tverrprofesjonelt team ved skolen har frustrert både dem selv og lærere, med varierende styrke. Blant de skolelederne som har gått inn i Et lag rundt eleven-prosjektet med disse erfaringene i bagasjen,

finner vi imidlertid to måter å møte dette på: Den ene var, som vi så over, å begrense involveringen av en eller flere tjenester i utviklingsarbeidet. Den andre var å bruke prosjektet til å bedre de betingelsene som de opplevde var nødvendige for å få til et bedre samarbeid med større nytte for skolen. Noen skoleledere beskriver at prosjektet ble en trigger – eller et spark bak – for dem til å ta tak i samarbeidsproblemene, fordi utfordringene og frustrasjonene ble aksentuert gjennom at LOG-modellen krevde tettere samarbeid og hyppigere møter:

Det har vært litt utfordrende det her med tverrfaglig team her [ved skolen]. Det har vært litt høy terskel, så det har vi jobbet med i høst. (...) [Det som skjedde, var at] vi hadde en lærer som kom inn og skulle drøfte litt elevsaker, klassemiljø rett og slett. Og så var det så mye spørsmål [fra de eksterne i Ressursteamet] så hen følte seg veldig mislykket. Hen ble overøst med spørsmål og så sa hen at hen har prøvd alt, og så fikk hen bare «Ja, men har du prøvd det?». Og så alt var litt overveldende. Og så ble det snakk om det på personalrommet, at det var mange som følte at de hadde stilt litt til veggs [på Ressursteammøtene] da. Så da tenkte jeg at dette skal vi jobbe med, for det skal jo være et samarbeid her. (Skoleleder)

Som vi skal se i kapittel 7, ble det i praksis slik at mange skoler valgte å konsentrere sine utviklingstiltak om selve ressursteamet; at de ble bedre kjent med skolepersonalet og at det ble utviklet bedre rutiner, arbeidsmåter, prosessverktøy og oppfølging i håndtering av løpende saker på ressursteammøter. For mange kom dette imidlertid i gang først en stund ut i implementeringsperioden, etter at en hadde «stangnet» i utviklingsarbeidet. Det innebar dessuten at fokuset på utviklingstiltak rettet mot forebygging og miljø ble noe nedtonet, og – som vi skal se nærmere på i neste avsnitt: at lærerne i liten grad ble involvert i tiltaksutviklingen.

6.6 Involvering av lærere

LOG-modellen legger opp til bred og omfattende involvering av lærere. LOG-veilederen beskriver at for å sikre at ressursteamet blir en samarbeidsarena der også lærerne er representert, skal trinnlederene på hhv. 5., 6. og 7. trinn, som inngår i prosjektet, delta på de månedlige ressursteammøtene. Tanken bak var både at det vil være relevante løpende saker fra hvert trinn å ta opp eller følge opp på møtene og å sikre en feedback-sløyfe, ved at trinnleder er bindeledd mellom ressursteamet og lærerteamene. I tillegg beskriver LOG-veilederen at diskusjoner om arbeidet med utviklingstiltakene på hvert trinn er et punkt på dagsorden på ressursteammøtene, slik at ressursteam-medlemmene kan bidra til evaluering, justering og videreutvikling av tiltakene underveis, og slik at en kan ta opp eventuelle utfordringer som krever avklaring på tjenesteledernivå, som skoleleder så bringer videre til skoleeier. Veiledningsheftet beskriver at utviklingsarbeidet skal involvere flest mulig lærere og elever, og utviklingstiltakene skal diskuteres på trinnmøter. LOG-veilederen foreslår også at lærerne på trinnteammøter diskuterer hvordan de kan utnytte kompetansen i ressursteamet i klasserommet og overfor elevene, og hva slags kompetansetilførsel de trenger for å kunne jobbe bedre med forebyggende arbeid og med enkeltelever. En av trinnlederene på mellomtrinnet skal også være representert i styringsgruppa.

Alle skolelederne ved tiltaksskolene rapporterer at lærerne har vært mindre involvert enn det LOG-veilederen legger opp til. Når det gjelder ressursteam, har skolene i hovedtrekk opprettholdt tidligere praksis med at lærere møter på teamet når de har enkeltsaker de ønsker å ta opp. Som vi så over, har mange skoler satt søkelys på utviklingstiltak rettet mot selve ressursteamet, og da har skoleledelsen funnet det unødvendig at trinnlederene fra mellomtrinnet skal være representert på ressursteammøtene. Ved skoler der lærerne på 5., 6. og/eller 7. trinn har vært aktivt involvert i utviklingstiltak på sine trinn, har de noen få ganger i året møtt i ressursteamet og presentert og fått tilbakemeldinger på tiltakene. Representasjonen av mellomtrinns lærere i styringsgruppa varierer, og skoleledere har i liten grad vært pådrivere for at lærerne på mellomtrinns teamene diskuterer utviklingstiltak, hvilke behov de har for ressursteamets kompetanse eller hvordan de kan utnytte den. Lærerne har deltatt i de årlige dialogkonferansene, og en del skoler har da tatt med alle lærerne ved skolen, ikke bare mellomtrinns lærerne. Utover dette oppgir imidlertid skolelederne at lærerne i begrenset grad har vært involvert i utviklingsarbeidet:

Vi har ikke fulgt LOG-modellen helt til punkt og prikke. Det jeg tenker er at vi kanskje skulle vært enda mer sånn synlige i hverdagen ut imot lærerne. At de følte mer eierskap til det. Men vi har brukt en del fellestid på det da, så jeg føler på en måte at vi har brukt tid på disse tiltakene våre. Lærerne også har vært med på dialogkonferansen. (Skoleleder)

Vi har ikke med trinnsteam og trinnsteamleder som det står i Veilederen. Vi har jo trinnsteam, uten leder, og de har sine møter som før, der de først og fremst planlegger kommende uke. Men de slipper å ha LOG som tema på møtene. Det ville ikke fungert å ha LOG i tillegg. De har halvannen time, og ofte bruker de mer tid på den ukentlige planleggingen, de har ikke tid til å drøfte LOG-tiltak i tillegg. (Skoleleder)

Som vi ser av det siste intervjuutdraget over, var tid og ressurser en viktig grunn til at skoleledere begrenset involverte lærere; at det var utfordrende å finne tid til at lærerne skulle arbeide med utviklingstiltak når det skulle dekkes av eksisterende ressurser og dermed ville gå på bekostning av andre oppgaver. For noen handlet det om å skjerme lærerne mot «enda et nytt prosjekt», og utfordringer som er gjengangere i implementeringsprosesser, som høyt sykefravær, konflikter og andre typer belastninger på personalet, er også representert i materialet. Motstand eller skepsis mot prosjektet blant lærerne, som skolelederne selv i større eller mindre grad delte, var en annen grunn som ble oppgitt for å begrense lærerinvolveringen. Ved noen dialogkonferanser vi observerte, tok lærere også tydelig til orde for at de trengte konkret hjelp med, og alternative tilbud til, elever med atferd som de opplevde som vanskelig å håndtere, og som de brukte mye tid og krefter på. En skoleleder forteller at vedkommende har «sneket» inn arbeid med utviklingstiltak, som lærerne engasjerer seg i og er fornøyde med, men vedkommende kaller det ikke for LOG eller «Et lag rundt eleven», fordi det var så stor motstand i personalet, blant annet fordi de opplevde at forventningene de hadde til at prosjektet skulle gi lærerne direkte avlastning fra eksterne tjenester, ikke ble innfridd.

Også skoleeierne påpekte at for lite involvering av lærere var en generell utfordring:

Jeg tror nok at på dialogkonferansene klarer man å komme fram til gode saker som man skal jobbe videre med, og så når man skal gjennomføre ting, så blir det kanskje litt for få lærere involvert i tiltakene. (...) Det er jo her det er vanskelig, og det er klart at det tar jo tid å få på plass en sånn modell, fordi det er mange instanser involvert. (Skoleeier)

6.7 Dialogkonferanse – mange gode erfaringer

6.7.1 Kommun nivå

Dialogkonferansene på kommunenivå hadde ulike formål på ulike tidspunkt, og skulle handle både om utfordringer, utvikling av tiltak, erfaringsutveksling og evaluering av utviklingsarbeidet. Dialogkonferansene skulle også bidra til bedre samarbeid mellom skolen og de eksterne tjenestene. Skoleeierne ga tydelig uttrykk for at dialogkonferansene på kommunenivå var et viktig element i LOG-modellen, som ga en nyttig arena for å bli kjent på tvers av tjenester:

Tilbakemeldinger fra samarbeidspartnere om det å møtes til dialogmøter, er at 'dette trenger vi, vi trenger å treffes, vi trenger å bli kjent'. Så en systematikk i det også har vært veldig positivt. (Skoleeier)

Lederne for de andre tjenestene var også gjennomgående godt representert på strategiforum-møter og kommunale dialogkonferanser. På de kommunale dialogkonferansene var det også ofte høy deltakelse av representanter fra andre tjenester som var medlemmer i tiltaksskolenes ressursteam, selv om dette ikke var et krav i LOG-veilederen. Lederne for de eksterne tjenestene opplevde også at disse dialogkonferansene hadde vært både nyttige og gitt videre inspirasjon i det tverrprofesjonelle samarbeidet:

Jeg synes de dialogkonferansene har vært bra, både på skolene og inne her [på kommunenivå] hvor vi har satt oss ned og faktisk jobba (...) det har jo vært sånne

*prosesser da, hvor vi har sittet sammen og prøvd å kna ut, hvordan skal vi få til tverrfaglig samarbeid i *kommunen? (Leder, PP-tjeneste)*

Da kommer det opp utrolig mye gøy arbeid da, som er gjort på skolene. Utrolig flott å sitte og høre på (...) den siste konferansen vi hadde da, det var sånn jeg tenkte, Gud, det var for første gang gøy å gå ut av et møte der du ble inspirert av det arbeidet som har blitt gjort, da. Det synes jeg var utrolig kjekt å høre. (Leder, helsesykepleier)

6.7.2 Skolenivå

Formålet med dialogkonferansene på skolenivå var å utforme ideer og forslag til konkret innhold i utviklingstiltakene på skolen og hvordan arbeidet med tiltakene skulle legges opp. Bakgrunnen for disse diskusjonene skulle være en behovsanalyse, der de ansatte på skolene skulle diskutere utfordringer med de andre profesjonene (PP-tjenesten, barnevernet, helsesykepleier), og hvordan de kunne utnytte ressursene bedre for å løse dem.

Som vi har beskrevet over, opplevde mange skoleledere at oppstarten av prosjektet og første dialogkonferanse kom brått på. Mange skoleledere hadde ikke erfaring med å gjennomføre dialogkonferanser fra før, og noen ga uttrykk for at de kunne ønsket mer tid til å forankre prosjektet blant lærerne før første dialogkonferanse, samt at de var usikre på egen rolle i dialogkonferansen. Noen valgte derfor at skoleeier skulle lede den første dialogkonferansen på skolen, mens andre tok utfordringen med å lede den første konferansen selv, og hadde gode erfaringer med det. Selve tematikken og organiseringen av den første dialogkonferansen var delvis skissert i LOG-veilederen, og veilederne laget forslag til tema og organisering av dialogkonferansene, som skolelederne i ulik grad tilpasset og justerte.

Generelt var det mange skoleledere som var positive til arbeidsformen dialogkonferanse, selv om flere opplevde at ressursteammedlemmene fra de eksterne tjenestene ikke alltid klarte eller prioriterte å stille. Noen dialogkonferanser ved skoler ble gjennomført uten eksterne aktører overhodet. Noen skoleledere forteller også at eksterne ressursteammedlemmer strevde med å finne rollen sin og hvordan de kunne bidra, særlig på den første dialogkonferansen. Dette ble også beskrevet av enhetsledere, som ga uttrykk for at både de selv og deres medarbeidere som satt i ressursteam ved skoler, hadde fått lite informasjon om prosjektet og hvilken rolle de skulle ha på dialogkonferansene.

De aller fleste skoleledere opplevde likevel at dialogkonferansene var en arena og arbeidsform som skapte engasjement og nytenkning:

(...) det er jo det med disse dialogkonferansene med lærerne som samhandler på tvers og får refleksjonsspørsmål rundt disse temaene. Det er viktig å sette fokus på, og det er veldig mye godt som kommer ut av disse dialogkonferansene.

Samtidig var dialogkonferansene relativt korte (3 timer), og det var flere lærere som påpekte at de gikk derfra med en blandet følelse av at dette hadde vært nyttig, men «hva skjer nå»?

6.8 Ledelse av tverrprofesjonelt utviklingsarbeid

Skoleeier og skoleleder hadde ansvar for å lede utviklingsarbeidet på hhv. kommunenivå og skolenivå. Her skal vi se nærmere på viktige aspekter ved deres lederoppgaver.

6.8.1 Strategiforum

Strategiforum var ment å være en arena hvor skoleeier, skoler og ledere for eksterne virksomheter kunne løfte fram, diskutere og avklare problemstillinger og utfordringer som oppsto under utviklingsarbeidet og som ikke kunne løses på skolenivå. Eksemplene på utfordringer som ble gitt i LOG-veilederen, var lov- og avtaleverk, ressurser og oppgavefordeling i det tverrprofesjonelle arbeidet på skolene. I LOG-veilederen var det også beskrevet at kommunene skulle opprette eller bruke eksisterende arenaer for dette arbeidet. Strategiforum skulle ledes av skoleeier.

Alle kommunene har tatt i bruk eksisterende tverrprofesjonelle møtearenaer, der også mange flere tjenester enn de som var direkte involvert i LOG-modellen, pleide å møte. Det kunne ha den fordel

at en fikk innspill fra enda flere tjenester og perspektiver. Samtidig ble det da en utfordring å vie møtene til LOG og utviklingsarbeidet. Etterhvert prøvde derfor skoleeierne seg fram med litt ulike varianter, og mot slutten av implementeringsperioden ble det flere møter der bare de involverte tjenestene deltok, og som fikk mer preg av arbeidsmøter, der skolene presenterte arbeidet siden sist, som så ble diskutert, og der skoleeier fulgte opp og «pushet» skolene til videre arbeid.

Overordnet finner vi at strategiforum har vært en viktig møtearena for implementering av LOG-modellen i kommunene, hvor skoleeier, skoleledere og virksomhetsledere fra barnevernet, PP-tjenesten og skolehelsetjenestene har deltatt. Møtene har blitt brukt til orientering om tiltak ved skolene, tverrprofesjonelle diskusjoner, og koordinering. Vi finner imidlertid at Strategiforum-møtene i større grad har vært brukt som «statusmøte», orientering og oppfølging av skolene, mer enn til avklaring av utfordringer innen utviklingsarbeidet som må løses på ledernivå. Selv om slike utfordringer og problemstillinger har vært drøftet, har de ikke nødvendigvis blitt avklart og løst, slik intensjonen var. Skoleeiere har vært noe usikre på hvordan forumet kan brukes best mulig, og gjort endringer i form, deltakere og/eller innhold underveis. Noen av lederne fra de involverte tjenestene mener det har gått for lang tid mellom hvert møte, og ga uttrykk for ønske om hyppigere møter for å være mer orientert og involvert, og for å få til bedre koordinering mellom skoleeier og de andre tjenestene.

6.8.2 Oppfølging av skolene: Balansegang og 'strekk i laget'

Skolelederne beskriver sin lederrolle som å ha ansvar for å «holde i systemet», og «den viktigste rollen vår er jo å skape gode systemer for skolen å jobbe i. Men også om å etterspørre en del ting.» De oppfattet med andre ord at deres lederansvar omfattet både det å organisere de ulike arenaene på kommunenivå (strategiforum og dialogsamling), og om å følge opp skolene, både med tanke på organisering av skolearenaene og fremdrift i arbeidet med tiltak.

I hver kommune har skoleeierne (ved skolesjefen) hatt en til to rådgivere i sin stab som har organisert og koordinert Laget rundt eleven-prosjektet på skoleeiers vegne. I to av kommunene har det i hovedsak vært kontinuitet rundt involverte personer hos skoleeierne. I en kommune kom en sentral rådgiver inn og tok over koordineringen av Laget rundt eleven-prosjektet en stund etter at det kom i gang. I den siste kommunen ble skoleeiers koordinering av Laget rundt eleven-prosjektet omorganisert høsten 2018, etter det de selv beskrev som uklar ansvarfordeling og svak oppfølging av skolene i starten.

Fra skoleeierens perspektiv er Laget rundt eleven-prosjektet ett av mange prosjekter og prosesser som foregår, i tillegg til kommunesammenslåinger, fagfornyelse, andre utviklingsprosjekter og drift. Når det gjelder arbeidet ut mot skolene, er vårt inntrykk fra intervjuene at skoleeierne likevel i hovedsak opplever at dette arbeidet har gått greit:

Jeg synes ikke det har vært noe veldig stor jobb, men det har jo krevd at vi har brukt tid på det i forkant, hvert fall i forkant av disse store tingene. Og vi må jo hele tiden ha det i bakhodet, og følge det opp. Men jeg synes ikke det har vært veldig, veldig tidkrevende. (Rådgiver, skoleeier)

Informantene beskriver sin rolle overfor skolene som å være en pådriver, at man følger opp frister og milepæler, slik at skolene opplever at noen «puster dem i nakken». De fremhever også at det er viktig at skolene opplever at skoleeieren er «på tilbudssiden», og at de får hjelp og oppfølging ved behov.

Samtidig gir flere uttrykk for at det var krevende å finne balansen knyttet til hvor pågående, «pushy», «tett på» og hvor mye «gnagsår» de skal være for skolene, og at dette kom opp som en stadig avveining. Flere skoleeiere beskriver en vanskelig balansegang mellom at skoleeier på en side har ansvar for fremdrift i prosjektet og i prinsippet kan styre skolene, samtidig som skolene på den andre siden selv skal «eie» utviklingsarbeidet, ha en aktiv rolle, og utvikle tiltak basert på lokale idéer og behov. Alle skoleeierne beskrev situasjoner med «strekk i laget», der de opplevde at noen av skolene var frempå og forberedte dialogkonferanser og gjennomførte utviklingsarbeidet på en god måte, mens andre skoler var mer passive, frustrerte eller direkte negative. Noen forteller at de har måttet «skjære gjennom» og presse skoler til for eksempel å komme med en dato for dialogkonferanse på skolen. De

beskriver også hvordan utviklingsarbeidet gikk i faser for skolene, og hvordan de da måtte følge dem i opp- og nedturer:

*Når de startet så skjønte alle at det her er bra, det her går vi for, ikke sant, fordi alle ser behovet, ikke sant. Og så begynner de å jobbe med det, og så blir frustrasjonen litt stor, fordi du klarer ikke helt å gripe tiltak, også møter ikke instansene opp på møtene, og så blir det frustrasjon. Og så får de jobbet litt, og så begynner det å sette seg igjen, og det er det som holder på å skje nå, da.
(Skoleeier)*

Skolelederne opplevde på sin side i varierende grad «trykk», involvering og støtte fra skoleeier. Flere ga uttrykk for at de ønsket dette, og at «det er jo nødvendig at skoleeier er påkoblet og pusher litt da». Intervjuene med skolelederne gir også et bilde av varierende støtte fra skoleeier. Her var det betydelige endringer underveis i prosjektet, der flere skoleeiere i økende grad satte av ressurser og laget strukturer og møter for å følge opp arbeidet i tiltaksskolene.

6.8.3 Ulike behov og ulik kompetanse for å lede utviklingsarbeidet ved skolen

LOG-modellen legger opp til at skolelederne skal spille en avgjørende rolle på skolene som ledere av utviklingsarbeidet. Skoleleder skulle iverksette og følge opp utviklingsarbeidet på skolen. Analysearbeidet i styringsgruppen skulle fastslå hvilke tverrprofesjonelle tiltak skolen skulle iverksette. Det var lederens oppgave å påse at ressursteamets og trinnteamets medlemmer var delaktige i prosessene med å analysere skolens behov samt generere, prøve ut og evaluere utviklingstiltak.

I de kvalitative dataene finner vi ulike forståelser av rollen, og ulike strategier og praksiser i ledelsen av implementeringen og utviklingsarbeidet. Mange skoleledere tok aktivt ansvar for å drive utviklingsarbeidet, og opplevde LOG-modellen som en mulighet til å bedre strukturen på og nye former for samarbeid med eksterne aktører. Vi finner imidlertid også eksempler på skoleledere som organiserte de ulike arenaene, men som deretter overløt lærerne til seg selv med å utvikle tiltakene, som ikke klarte eller prioriterte å kople andre tjenester på utviklingstiltak og/eller bidra til å lede diskusjoner om hvordan andre profesjoner kunne bidra og hvordan tiltakene kunne bli mer tverrprofesjonelle. Vi finner også eksempler på skoleledere som gir uttrykk for at de vegrer seg for å ta rollen som leder av det tverrfaglige samarbeidet, som oppfatter at det ikke er det de er utdannet til eller ansatt for, og /eller som opplever at rydding og koordinering av det tverrfaglige samarbeidet tar for mye tid og fokus bort fra å skulle drive pedagogisk og faglig utviklingsarbeid. Flere sa også at de opplevde at de manglet kompetanse for å drive utviklingsarbeidet på skolen, og/eller ikke syntes de helt hadde mestret å ta ansvaret for å bidra til utvikling av ideer til tiltak.

6.9 Erfaringer med veiledningsteamet

Veiledningsteamet skulle gi skoleeier og skoleledere opplæring i dialogkonferansemetodikk og faglig bistand i arbeidet med å arrangere dialogkonferanser på skolene. Veiledningsteamet skulle overføre kompetanse til å drive utviklingsarbeid, til skoleeier og skoleleder. Skoleeier og skoleleder skulle deretter gradvis ta mer ansvar for å opprettholde utviklingsarbeidet i kommunen og i skolene. Målsettingen var altså at veiledningsteamets kompetanse på dette feltet ble overført til skoleeier og skoleleder. Det var først og fremst skoleeier og skoleledelse som skulle ha en veiledningsrelasjon til veiledningsteamet.

Skoleeierne gir i hovedsak uttrykk for at veiledningen de og skolelederne har fått fra veiledningsteamet, har vært verdifull og viktig for prosjektet. De beskriver imidlertid også variasjoner når det gjelder veiledningsteamets tilgjengelighet, og hvordan veilederne har løst oppgaven, og en skoleeier påpekte mangel på metodikk og systematikk i veiledningsarbeidet som en utfordring.

I oppfølgingen av tiltaksskolene skulle ikke veiledningsteamet være ansvarlige for implementeringen, men støtte arbeidet i form av å være en samtalepartner og en kritisk venn (jf. kapittel 2.2). I LOG-veilederen sto det også at veiledningsteamet skulle gi skoleleder opplæring i hvordan de konkret skulle lede, organisere og gjennomføre utviklingsarbeidet, og at det skulle skje en gradvis kompetanseoverføring der skolelederne tok stadig mer ansvar for utviklingsarbeidet selv. Det var også

et prinsipp for veiledningen at veiledningen var «etterspørselsbasert», det vil si at skolelederne selv skulle ta kontakt og avtale veiledning ved behov.

Skolelederne har ulike oppfatninger av veiledningen fra veiledningsteamet. Det er særlig når det gjelder hvorvidt skolens utviklingstiltak og tilpasningen av LOG-modellens arenaer til egen skoleorganisasjon var «innafor eller utafor» at skolelederne gir uttrykk for at veiledningen har vært viktig. Noen skoleledere er tydelige på at støtten de har fått fra veiledningsteamet har vært helt avgjørende for å forstå modellen og se hvordan den kunne tilpasses skolen, og komme over fra en negativ innstilling til LOG-modellen, til å se mulighetene:

Vi steilet jo da vi fikk LOG-veilederen. Og så ble det [prosjektet] jo påtvunget oss. Og vi opplevde vel ikke noe særlig støtte eller drahjelp fra de som hadde meldt oss på dette her da. Og så var det liksom sånn – Hva er det vi skal gjøre liksom? Hva er vitsen? (...) Så har vi jo skjont etter hvert at vi ikke trenger å følge [LOG-modellen] til punkt og prikke. Og det har [veilederen fra Veiledningsteamet] vært veldig grei på. Så hvis vi ikke hadde hatt hen oppi dette her, så tror jeg at det hadde blitt veldig vanskelig. (Skoleleder)

Noen skoleledere var fornøyde med tilgjengeligheten hos veilederen og opplevde at de brukte veilederen mye, noen mente de nok burde ha brukt veiledningsteamet mer, men at det bare ble til at de ikke tok kontakt fordi det alltid sto andre oppgaver «høyere opp på lista». Andre ga derimot uttrykk for at veilederne var «langt vekk» og travle, og hadde ønsket seg mer veiledning. Vi finner også skoleledere som sier at de hadde lite behov for veiledning, og vi finner ulike begrunnelser i materialet. En grunn var at en ikke visste helt hva en skulle bruke veiledningsteamet til. En annen begrunnelse, som av noen ble sagt litt spøkefullt, var at de tenkte det var om å gjøre å ha minst mulig kontakt med veileder, for da kunne de i større grad «fortsette med sitt» uten å ta hensyn til om det de gjorde var helt i tråd med modellen:

Og så har ikke jeg etterspurt noe mer [veiledning] enn det heller. (...) Det er fordi jeg med en gang jeg spør om veiledning så ender vi ofte opp med noe annet enn det vi har tenkt da. (...) Som sagt, så startet vi i en litt annen retning enn det vi skulle, så det å få litt arbeidsro i starten der gjorde at jeg ikke ringte for mye. (Skoleleder)

Vi finner imidlertid også eksempler i materialet på skoleledere som tydelig strevde med å forstå modellen og/eller gjennomføre implementeringen og lede utviklingsarbeidet, men samtidig hadde høy terskel for å ta kontakt med veiledningsteamet.

Disse ulike erfaringene henger nok noe sammen med variasjoner i veiledningsteamet, med tanke på at de fire veilederne hadde ulike kompetanseprofiler, «veiledningsstiler», tilgjengelighet/tid til oppfølging og hadde litt ulik vektning med tanke på hva slags og hvor store modifikasjoner av elementene i LOG-modellen de bifalt, og i hvilken grad de var pådrivere for implementering av ulike elementer. Noen av veilederne hadde allerede tilknytning til eller en veilederrelasjon til «sine» skoler. Vi finner imidlertid også variasjon i erfaringer mellom skoleledere med samme «hovedveileder», så ulike kjennetegn ved veilederne ikke er hele forklaringen på variasjon i erfaringer.

Det var mange skoleledere som benyttet seg av kontakten med veiledningsteamet. Prinsippet om å veilede etter etterspørsel viste seg å være utfordrende fordi flere skoleledere som virkelig trengte veiledning, vegret seg for å ta kontakt. Noen skoleeiere og skoleledere etterlyste faste veiledninger. En avveining som ble gjort i veiledningsteamet, var å gi tilstrekkelig veiledning, men og også holde omfanget av veiledning på et nivå som kunne gjennomføres også ved en eventuell oppskalering.

6.10 Konkretisering av utviklingstiltak

Et sentralt element i LOG-modellen er at utviklingstiltakene skal baseres på skolens egne lokale utfordringer, behov og betingelser. Dette understrekes i LOG-veilederen og ble framhevet på oppstartssamlingene og underveis av implementeringsteamet, på dialogkonferanser så vel som i veiledning med skoleeiere og skoler. Hovedmålene som er formulert i LOG-veilederen, gir likevel noen føringer: Det skal utvikles bredt forankrede og innovative tverrfaglige løsninger om skal bidra til bedre

tverrprofesjonelt samarbeid i kommunen og på skolen, økt kontakt mellom lærere og fagpersoner i ressursteam, og bedre læringsmiljø. I tillegg står det at LOG-modellen forutsetter at skolene skal arbeide med flere typer forbedringstiltak samtidig, på ulike nivåer i tiltakspyramiden (individuell oppfølging, tidlig innsats, forebyggende arbeid), men at det likevel er et mål i modellen å bruke mer tid på forebyggende innsats fremfor brannslukking.

Av det kvalitative materialet ser vi at mange strevde med nettopp det å konkretisere utviklingstiltak. Etter den første runden med dialogkonferanser og bearbeiding av tiltak på skolene ble det også klart at få av tiltakene omfattet nye tverrprofesjonelle samarbeidsformer der både lærere og andre tjenester prøvde ut nye praksiser sammen over en viss tid. Veiledningsteamet la derfor i sin videre veiledning av skoleeiere og skoleledere vekt på å utfordre og gi støtte til utvikling av tiltak som var tverrprofesjonelle, som hadde en viss varighet, og som hadde en universell tilnærming (dvs. ikke først og fremst var rettet mot enkeltelever). I intervjuene med skoleeiere og skoleledere ser vi imidlertid at konkretisering av utviklingstiltak ble opplevd som utfordrende av mange.

På spørsmål om hva som var det mest utfordrende i arbeidet ut mot skolene, var det flere skoleeiere som trakk fram at arbeidet med tiltakene og innholdet i disse var en betydelig utfordring, og at det var krevende å utvikle reelt tverrprofesjonelle tiltak. I LOG-modellen foregår utvikling av tiltak primært på skolenivå, gjennom dialogkonferanser, ressursteam, trinnsteam og styringsgruppe, og skoleeiere har en begrenset rolle knyttet til dette. En rådgiver med koordineringsansvar for skoleeier var åpen om at det var utfordringer med å styre prosjektet når det gjaldt arbeidet med tiltak i skolene, og at vedkommende var usikker på utøvelsen av sin lederrolle når det gjaldt tiltaksutviklingen:

Hva er min rolle overfor skolene når det gjelder tiltak, når det gjelder hvilken retning prosjektet tar, er det veilederen som skal styre det eller er det vi som skal påvirke? Det har jeg ikke helt oversikt over. (Rådgiver, skoleeier)

En rådgiver hos en skoleeier var overrasket over utfordringene knyttet til å utvikle konkrete, tverrfaglige tiltak:

Jeg er overrasket over at det [konkretisering av tiltak] er så veldig vanskelig. Faktisk, for å være helt ærlig. For det viser seg å være kjempevanskelig. Og også det med å ivareta, er dette tiltaket tverrfaglig, er dette noe vi gjøre sammen, eller er det noe vi har kommet på tverrfaglig kanskje (...) Så de der tre greiene som vi på en måte hele tiden maser på, det der konkrete, det utholdende og den faktisk-praktiske tverrfagligheten. Å få de tre tingene inn, det er krevende. Og det overrasker meg mer enn at vi må hjelpe skolene til å opprettholde fokus. (Rådgiver, skoleeier)

Denne informanten reflekterte videre at utvikling av tiltak krever nytenkning. Dette er vanskelig, siden det krever at man bryter med vante rutiner, normer, praksiser og tankeganger i organisasjonen og fagfellesskapet man er del av:

Det at man skal tenke nytt og faktisk gjøre annerledes, gjøre sammen, på en annen måte, jeg tror det er det som gjør det vanskelig. At det er da lettere å komme på de tingene som drar oss litt tilbake i det gamle sporet. Litt sånn 'Ja, ja, da kan vi gjøre sånn, så gjør dere sånn og til sammen blir det tverrfaglig'. (Rådgiver, skoleeier)

En skoleeier i en annen kommune påpeker at det har vært utfordrende å få til innhold i prosjektet, men mente det var et problem som gjelder mer generelt i utviklingsprosjekter i skolen, ikke bare Laget rundt eleven- prosjektet:

Ja, det har nok vært litt utfordrende i forhold til å få innhold i prosjektet. Men sånn er jo skoleutvikling, da, tenker jeg. Det er ikke noe spesielt i det prosjektet her, det er mer på skoleutviklingsprosjekter tror jeg. (Skoleeier)

Også blant eksterne tjenesteledere er det informanter som deler disse erfaringene, og som mente skolene hadde behov for mer prosesshjelp til å utvikle konkrete tiltak:

*Vi har ikke greid å komme fram til helt konkrete tiltak som skal bedre det flerfaglige samarbeidet, det tverrfaglige samarbeidet med lærerne og trinn og klasser. (...)
Jeg sa til [en skoleleder] når vi hadde en runde i sommer: Det du har utarbeidet av tiltak her nå, det er egentlig den pedagogiske plattformen til hele skolen. (Leder, PP-tjeneste)*

Også i skolelederintervjuene finner vi at et hovedtema når det gjelder hva de har hatt behov for veiledning til, nettopp er om tiltakene de har tenkt på, er «innafor» eller «utafor» LOG-modellen. Av de konkrete tiltakene som er utviklet, ser vi også at mange enten er kortvarige og avgrensede (f.eks. informasjonsmøter der andre tjenester presenterer seg på personal- og foreldremøter) – eller så overordnede at det i liten grad blir operasjonalisert hvordan det praktiske samarbeidet og/eller utviklingsarbeidet skal foregå. Utviklingstiltakene som involverer andre tjenester retter seg først og fremst mot hvordan skoleledelsen og de andre tjenestene i ressursteamet samarbeider om oppfølging av enkeltelever, og hvor lærerne i liten grad er involvert. Arbeidet med utviklingstiltak er rettet mot forebygging og miljøutfordringer som først og fremst skjer på lærerteamene, der det er begrenset involvering av andre tjenester og profesjoner.

I intervjuene tematiserer skolelederne i liten grad direkte grunner til at det har vært vanskelig å konkretisere utviklingstiltak som både var reelt tverrprofesjonelle, som hadde en viss varighet, og som hadde en universell tilnærming. Etter vår vurdering er imidlertid utfordringene som er beskrevet ovenfor i dette kapitlet, knyttet til forankring og forståelse av LOG-modellen, involvering av lærere og andre tjenester, ledelse og veiledning, relevante for å forstå dette. Nærmere bestemt utgjør disse hemmende faktorer for å kunne utvikle og prøve ut nye former for reelt tverrprofesjonelt samarbeid. I tillegg er det, som en skoleeier er inne på i et av intervjuutdragene over, krevende å tenke nyskapende og utvikle samarbeidsformer som går på tvers av etablerte roller, oppgaver og ansvarsområder. Fra skolelederintervjuene over har vi også sett hvordan for eksempel skolens opplevelse av de andre profesjonene som forvaltere av «individperspektiver» kan bidra til at skolen verken ser nytte av eller ønsker å involvere dem i samarbeid om universell forebygging, klassemiljøutfordringer eller klasseledelse. Et annet eksempel er når skoler ikke har fått til å etablere det tverrprofesjonelle partnerskapet rundt identifisering av utfordringer og analyse av behov for ulike typer kompetanse som skal til for å konkretisere utviklingstiltak for ny og bedre utnytting av den tilgjengelige tverrprofesjonelle kompetansen. Ved en skole der behovsanalyser og ideutveksling av tiltak i hovedsak ble tatt i styringsgruppa, med begrenset involvering av både andre tjenester og lærere, ga en skoleleder uttrykk for at de synes det var svært vanskelig å komme på andre måter å bruke og samarbeide med andre tjenester på, enn det de allerede gjorde:

Dette har vi diskutert mye på Styringsgruppa, og vi kommer ikke på noe mer. Her har vi vært tomme for ideer. (Skoleleder)

I dette tilfellet var det vanskelig for skolen å tenke seg utover en «bestiller-utfører»-modell mellom skolen og andre tjenester. De ønsket egentlig å bestille mer konkret hjelp og involvering fra andre tjenester i arbeidet med utfordrende enkeltelever og klasser, men opplevde at det hadde ikke de andre tjenestene ressurser eller vilje til å utføre. Det de opplevde at de andre tjenestene kunne utføre, nemlig uforpliktende råd på ressursteam-møter, så de liten nytte i å bestille mer av. Da så de heller ikke muligheten for at et større og tettere partnerskap om utvikling og utprøving av tiltak kunne lede til nye samarbeidsformer med nytteverdi for skolen.

Over så vi også at deltakelse i prosjektet aksentuerte behovet for «å rydde i eget hus» på skolene med hensyn til tverrprofesjonelle samarbeidsstrukturer og møtearenaer, både internt og med eksterne deltakere – og hva de ulike arenaene best skulle brukes til. For noen skoler utløste prosjektet også et behov for å forbedre samarbeidsrelasjoner og -rutiner for oppfølging av enkeltelever i den etablerte tverrprofesjonelle arenaen som ressursteamet er, som de opplevde var nødvendig å prioritere, framfor å utvikle og prøve ut nye former for samarbeidspraksiser mellom lærere og andre tjenester ute i klasserommene.

Noen skoleledere og skoleeiere ga uttrykk for at de ønsket seg flere møtepunkter med utveksling av erfaringer og eksempler på utviklingstiltak. Utover i prosjektet gjennomførte også skoleeierne i økende grad felles møter der skoleledelsen presenterte sine utviklingstiltak og erfaringer, som førte til at skoler

fikk ideer til nye eller forbedrede tiltak. Samtidig så vi også i observasjoner av slike felles oppfølgingsmøter mellom skoleeiere og tiltaksskoleledere, at der skolelederne hadde bestemt seg for at de for eksempel ville skjerme lærerne, eller opplevde at andre tjenester var lite aktuelle å involvere, bidro ikke gode eksempler fra andre skoler og/eller oppfordring fra skoleeier til at de endret tiltakene i retning av mer konkrete og praktiske utprøvinger av nye former for reelt tverrprofesjonelt samarbeid. Veiledningsteamet opplevde også at det var grenser for hvor intensiv veiledning og sterkt press de kunne legge på skolene. Dette handlet både om at de i veiledningen skulle opprettholde en nødvendig «goodwill» hos skolene for å investere i prosjektet, og om prinsippet om at veiledningens omfang skulle begrenses for ikke å overskride nivået for hva som ville være realistisk å gi dersom LOG-modellen senere skulle oppskaleres til å omfatte mange skoler.

Vi ser også en opphopning av dårlige kontra gode betingelser hos skoler som kom sent kontra tidlig i gang med utviklingstiltak, og skoler som i liten kontra stor grad utviklet konkrete tiltak for nye, tverrprofesjonelle samarbeidsformer. Med en liten modifikasjon av typologien til Ansari m.fl. (2010), kan vi kalle de to gruppene «early/high degree adopters» og «late/low degree adopters». I den første gruppa ser vi at skolelederne i større grad forteller om dårlige betingelser, som opplevd dårlig samsvar mellom LOG-modellen og skolens organisering, opplevd dårlig samsvar mellom egne behov og LOG-modellens vektning av innretningen på utviklingstiltak, motstand mot modellen hos skoleledelsen og/eller personalet, utskiftning i skoleledelsen underveis i prosjektet, utskiftning / sykmelding / manglende tildeling / oppmøte av andre tjenester, opplevd ressursknapphet/tidspress ved skolen og/eller i andre tjenester, dårlige erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid og usikkerhet knyttet til egen rolle i LOG-modellen spesielt og/eller å lede utviklingsarbeid på skolen generelt. I den andre gruppa forteller skolelederne om en situasjon der disse betingelsene er bedre. Få av disse betingelsene er objektive, og måten man opplever og forteller om dem på kan også preges av i hvilken grad en selv opplever å ha vært «flink» i implementeringen og lykkes i prosjektet, noe som heller ikke er en objektiv størrelse. Vi kan imidlertid konkludere med at skoleledernes opplevelse av disse betingelsene ser ut til å ha hatt betydning som fremmende kontra hemmende faktorer: de har påvirket både hvor lang tid det tok å komme i gang med tiltak, og hvilken innretning tiltakene fikk.

6.11 Styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet: gode erfaringer

Til tross for oppstartvansker, ulike utfordringer underveis og varierende implementering, finner vi i det kvalitative materialet at skoleledere, skoleeiere og andre tjenester opplever at arbeidet med å implementere LOG-modellen har bidratt til å styrke det tverrprofesjonelle samarbeidet på ulike måter. På tvers av alle informantgruppene er det det at skolen og de andre tjenestene har blitt bedre kjent med hverandre som går igjen som den tydeligst unisone positive erfaringen, slik denne skolelederen formulerer det:

For det er jo ikke tvil en gang om at prosjektet har realistisk, i hvert fall på vår skole, så har det knyttet skolen tettere sammen med andre tjenester da, i kommunen. (Skoleleder)

Her peker informanter både på ny bruk av etablerte arenaer som ressursteam og strategiforum, og på de nye arenaene i LOG-modellen, som dialogkonferansene, som omfatter gruppearbeid med deltakere fra ulike tjenester som sammen deler erfaringer og diskuterer utfordringer og tiltak fra sine perspektiver. Som vi skal se i kapittel 7, har mange skoler som et LOG-tiltak også arrangert informasjonsmøter der de andre tjenestene har presentert seg for lærerne og resten av skolepersonalet. Noen skoleledere forteller at de har fått kjennskap til andre tjenester i kommunen, i tillegg til PP-tjenesten, barnevernet og helsesykepleier, som skolen kan bruke og henvise til, men som de ikke visste om fra før. Vi finner også skoleledere som beskriver at LOG-modellen har bidratt til at det vi har sett, er et gjennomgående ønske fra skolene: at de fra eksterne tjenester som sitter i ressursteamet har fått bedre innsikt i skolehverdagen og større forståelse for hvilke betingelser lærere og skoleledelse arbeider under. Vi finner også eksempler på både skoleeiere og skoleledere som forteller at en positiv «bieffekt» av implementeringsprosessen er at skoleeierne har fått bedre innsikt i hva som skjer på skolene i kommunen, og har jobbet «tettere på» skolene enn tidligere. Ved noen skoler har internt ansatte fra andre profesjoner presentert seg og sin kompetanse, og dermed blitt mer synlige og bedre kjent for resten av personalet.

Når det gjelder ressursteamet, peker skoleledere på at det å bli bedre kjent med de andre tjenestene har bidratt til lavere terskel for å ta kontakt, at skolen bruker dem i flere typer av saker og at de lettere kommer til skolen når de spør, også utenom ressursteammøter. I to av kommunene ble barnevernet nytt medlem i ressursteamet med implementering av LOG-modellen, og her forteller en barnevernsleder om hvordan medarbeiderne opplever at bare det å få en plass i ressursteamet i seg selv har ført til lavere terskel i samarbeidet med skolene:

Det går igjen det at det er positivt å bli bedre kjent, og at det da er lettere å bruke hverandre og at man senker terskelen for å ringe og for å få råd og veiledning. (Leder, barnevernet)

Vi har sett at manglende avklaring av hvor mye tid medarbeiderne i de andre tjenestene kan bruke på skolene, har vært en utfordring i implementeringen. Det er likevel en utbredt erfaring hos skolelederne at bare det at kommunen deltar i et forskningsprosjekt med tverrprofesjonelt samarbeid som tema, har bidratt til bedre oppmøte fra andre tjenester i ressursteamet, sammenliknet med tidligere. Noen skoleledere forteller også at de opplever det lettere å ta kontakt med andre tjenester og «kreve» at de stiller til samarbeid i enkeltsaker og at de opplever at det har blitt vanskeligere for andre tjenester å si nei:

I LOG- prosjektet så blir det også etterspurt hva slags støtteapparat skolen har. Og det blir satt fokus på hva man bruker tiden sin på, og da blir man kanskje litt presset til å bidra inn mot skolen da. Så jeg tenker at det kanskje er vanskeligere å si nei. (Skoleleder)

Av andre gode erfaringer i materialet finner vi opplevelsen av å ha fått mer fokus på forebygging, både internt på skolen og i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Mer systematikk i det tverrprofesjonelle samarbeidet går igjen, slik denne skoleeieren beskriver:

Systematikken er en veldig fin ting. Når jeg har vært rundt og snakket med folk, så er det ofte det som løftes frem, at de synes det er flott at det er en systematikk i arbeidet. (Skoleleder)

Eksempler på forbedring av systemer og strukturer er skoler hvor de i forbindelse med implementeringen har sett behovet for og gjennomført en «rydding i eget hus». Dette kan omfatte både interne arenaer og ressursteamet, og en sortering av hva de ulike tverrprofesjonelle arenaene brukes til. Vi finner forskjellige varianter av omorganisering av internt ansatte og andre profesjoner ved skolen, som for noen ble utløst av frustrasjonen over manglende involvering fra eksterne tjenester, og som skoleledere opplever har bidratt til en bedre og systematisk bruk internt, og at skolen selv klarer å løse flere saker på lavere nivå. Vi finner også eksempler på at læreres frustrasjon over at LOG-modellen ikke medførte mer direkte hjelp fra eksterne tjenester i klasserommet og direkte arbeid med elevene, har fått skoleledelsen til å «ta en runde» på hva det faktisk er meningen at skolen skal forsøke å løse selv først. Et annet eksempel er bedre systematikk knyttet til oppmelding, forberedelser, diskusjoner og oppfølging av saker i ressursteamet – med tydeligere ansvarsfordeling og økt involvering fra andre tjenester i håndtering av sakene. For noen har dette kommet gjennom at de følger LOG-veilederens beskrivelse av hvordan ressursteammøter skal gjennomføres. Som vi skal se i kapittel 7, finner vi også eksempler på at skoler også utviklet egne prosessverktøy for ressursteamet, og/eller flere møtepunkter mellom ressursteam og lærere.

6.12 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjennomgått hovedfunn fra intervjuer med skoleledere, skoleeiere og ledere for andre tjenester om deres erfaringer med implementering av LOG-modellen. Vi fant at omtrent etter et år, omtrent halvveis i prosjekt-/implementeringsperioden, forteller informantene at prosjektet har bidratt til ulike former for styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen og i kommunen. Samtidig er viktige hovedfunn at det er store variasjoner mellom skolene i implementering, at mange skoler har brukt lang tid på å konkretisere og komme i gang med utviklingstiltak, og at utviklingstiltakene i svært varierende grad har hatt en innretning som innebærer at nye, tverrprofesjonelle samarbeidsformer prøves ut over en viss tid. Vi har også sett at de utviklingstiltakene som involverer andre

tjenester/profesjoner, ofte retter seg mot samarbeid om oppfølging av enkeltelever med utfordringer, involverer få lærere og i liten grad omfatter forebyggende arbeid eller arbeid rettet mot klasse-/elevmiljø.

Vi har sett at knapp tid til å forankre og forberede implementeringen gjennomgående løftes fram som en hemmende faktor. Nærmere bestemt har det ved implementeringsstart manglet viktige avklaringer knyttet til de ulike aktørenes roller og tidsbruk, og mange aktører har ikke helt forstått LOG-modellen. Vi har også sett at utfordringer og spørsmål som har trengt avklaring, i varierende grad har blitt løftet videre til relevant ledelsesnivå og til veiledningsteamet. Vi har videre beskrevet viktige faktorer som løftes fram som henholdsvis fremmende og hemmende for implementering av LOG-modellen og utvikling av tiltak for nye former for tverrprofesjonelt samarbeid i tiltaksskolene: opplevelse av godt/dårlig samsvar mellom LOG-modellen og skolens organisering, opplevd godt/dårlig samsvar mellom egne behov og LOG-modellens vektning av innretningen på utviklingstiltak, positiv/negativ innstilling til modellen hos skoleledelse og/eller lærere, stabilitet/utskifting i skoleledelse og/eller ressursteammedlemmer fra andre tjenester underveis i prosjektet, opplevelse av liten/stor grad av knapphet på tid og ressurser ved skolen og/eller i andre tjenester, gode/dårlige erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid, og opplevd trygghet/usikkerhet knyttet til egen rolle i LOG-modellen og/eller å lede utviklingsarbeid på skolen mer generelt.

Analysen av intervjuene med skoleeiere, skoleledere og kommunale ledere for andre tjenester gir et godt grunnlag for å identifisere viktige betingelser for implementering av LOG-modellen, og for tverrprofesjonelt samarbeid mer generelt. I og med at så mange skoleledere forteller at de har inntatt en så pragmatisk innstilling til LOG-modellen, og laget sine skolespesifikke modifikasjoner og oversettelser, blir det også utfordrende å vurdere hvilke elementer ved modellen som i større og mindre grad er implementert.

7. Utviklingstiltak ved skolene

I kapittel 6 så vi at det var variasjon mellom tiltaksskolene når det gjelder hvem som har vært involvert i arbeidet med utviklingstiltakene. Det finnes ytterpunkter i materialet, der først og fremst skoleledelsen har drevet tiltaksutviklingen, og lærerne og/eller de andre profesjonsrepresentantene i ressursteamet så å si ikke har vært involvert, eller motsatt: der utforming og arbeid med utviklingstiltakene i stor grad har blitt delegert til de enkelte lærerteam på mellomtrinnet eller til andre profesjonsrepresentanter som ikke er ansatt ved skolen. I to kommuner valgte også skoleeier fellestiltak for skolene som involverte en eller flere av de andre tjenestene som deltok i LOG-modellen – i tillegg til at skolene også skulle utvikle egne tiltak. Den ene av disse kommunene brukte en del av det økonomiske tilskuddet de fikk til implementeringen, til å øke ressursen til PP-tjenesten for å gjennomføre gjennom deltakelsen i prosjektet til å gjennomføre klassemiljøkartlegging ved 5. trinn ved alle tiltaksskolene, med påfølgende analyse og veiledning med 5.-trinnslærerne. Den andre kommunen ga alle sine skoler øremerkede sosiallærer-ressurser, og hvor sosiallærer deltok i ressursteamet i tillegg til et nytt, mindre sosialpedagogisk møtepunkt for alle skoler («lavterskelteam»), med et utvalg av de profesjonene som sitter i ressursteamet (sosiallærer, helsesykepleier, pp-rådgiver og skoleledelse).

Det er også stor variasjon mellom skolene når det gjelder *utforming* av tiltak. Dette ligger innbakt i LOG-modellen, fordi et helt grunnleggende element i modellen er at utviklingstiltakene skal baseres på skolenes egne lokale utfordringer og betingelser (jf. kapitlene 1 og 2). Hovedmålene som er formulert i LOG-veilederen, gir likevel noen føringer: Det skal utvikles innovative tverrfaglige løsninger som skal bidra til bedre tverrprofesjonelt samarbeid i kommunen og på skolen, økt kontakt mellom lærere og fagpersoner i ressursteam, og bedre læringsmiljø. I tillegg står det at LOG-modellen forutsetter at skolene skal arbeide med flere typer utviklingstiltak samtidig, på ulike nivåer i tiltakspyramiden (individuell oppfølging, tidlig innsats, forebyggende arbeid), men at det likevel er et mål i modellen å bruke mer tid på forebyggende innsats fremfor brannslukking. Veiledningsteamet har i sin oppfølging av skolene lagt vekt på tre kriterier for utviklingstiltakene: at de er tverrprofesjonelle, at de har en viss varighet og at de har en universell tilnærming. Framhevingen av disse kriteriene i veiledningen kom fordi man tidlig i implementeringsfasen så at skolenes tiltak i stor grad var kortvarige, i liten grad koplet på både andre profesjoner og lærere, og i stor grad rettet seg mot utfordringer knyttet til enkeltelever (jf. kapittel 6).

Utviklingstiltakene er «output» i LOG-modellen. En overordnet programteoretisk antakelse i LOG-modellen er at dersom kommuner og skoler følger de prinsippene og strukturene som beskrives i LOG-veilederen, så vil skolene i samarbeid med andre tjenester utvikle tiltak som fører til bedre tverrprofesjonelt samarbeid, og dermed bedre læringsmiljø. I dette kapitlet skal vi derfor se nærmere på hva slags tiltak som ble utviklet ved tiltaksskolene. Datamaterialet som kapitlet baserer seg på, omfatter intervjuer med skoleledere, tiltaksskjemaer og andre dokumenter som beskriver tiltakene, samt observasjoner og samtaler med ulike typer deltakere ved dialogkonferanser på skole- og kommunenivå og strategiforum-møter der tiltak har blitt presentert og diskutert.¹³ Vi vil først presentere en tematisk kategorisering av utviklingstiltakene. Dernest gir vi en utdypende beskrivelse av fire eksempler på forskjellige utviklingstiltak, ett fra hver kommune.

7.1 Hovedtyper av utviklingstiltak

Overordnet kan utviklingstiltakene ved tiltaksskolene deles inn i to innretninger for styrket og mer systematisk tverrprofesjonelt samarbeid: 1) bruk av andre profesjoner i arbeid rettet mot lærere, elever og foreldre, og 2) styrking av det løpende samarbeidet i ressursteamet og mellom ressursteamet og lærerne. Tiltakene som hadde den første innretningen, kan deles videre inn i fire hovedtyper: a) informasjon om og presentasjon av ressursteamet; b) involvering av andre profesjoner i skolens programmer, verktøy og undervisningsopplegg; c) involvering av andre profesjoner i arbeidet med psykososialt miljø; d) tverrprofesjonelt samarbeid om særskilte temaer. I det følgende skal vi først beskrive disse typene utviklingstiltak, før vi presenterer ulike varianter av tiltak rettet mot å styrke samarbeidet i og med ressursteamet.

¹³ Se kapittel 3 for en detaljert beskrivelse av det kvalitative datamaterialet.

7.1.1 Informasjon om og presentasjon av ressursteamet

Selv om alle de fire kommunene allerede hadde etablert en ordning med tverrprofesjonelle team ved skolene, var det i praksis lite kjent for skolepersonalet hvem som var deltakere i teamet og hva de kunne bruke dem og teamet til. Dette kom fram på de første dialogkonferansene både i kommunene og på skolene. Denne typen tiltak for å gjøre det tverrfaglige teamet bedre kjent på skolene, kom i gang tidlig og ved mange skoler. Den hyppigst brukte varianten av denne typen tiltak var å invitere representantene i skolens ressursteam til personalmøter, slik at de kunne presentere seg og kompetansen sin og svare på spørsmål fra lærerne. Dette tiltaket beskrives som svært nyttig av skoleledelse, ressursteam-representanter så vel som lærere. For lærere ved mange av skolene var dette en nødvendig påminnelse om at ressursteamet i det hele tatt eksisterte, og flere understreker at jevnlig påminnelser og presentasjoner av ressursteamet er nyttig for å holde oppe lærernes bevissthet om hva de kan tilby og hjelpe til med og senke terskelen for å bruke dem. Et viktig poeng har vært at ressursteamet tydelig formidler at terskelen skal være lav for at lærere tar kontakt og melder saker til ressursteamet, og at lærere kan ta kontakt på bakgrunn av en «magefølelse» også når de er usikre på om det faktisk er grunn til bekymring. Noen skoler har også invitert representantene på fellesmøter og/eller sosiale personaltreff, for å bidra til relasjonsbygging mellom lærerne og ressursteam-representantene, ut fra tanken om at det også vil bidra til lavere terskel for kontakt, at skolepersonalet i større grad opplever ressursteam-representantene som «skolens folk» og «en av oss», og at ressursteam-medlemmene på sin side føler seg velkommen på skolen og inkludert i kollegiet.

En variant av informasjons- og «bli-kjent»-tiltak er at ressursteamet har presentert seg selv på foreldremøter. Noen få skoler har også laget egne informasjonsskriv eller brosjyrer som beskriver ressursteamet og hva foreldre kan bruke det til. Skolene som har gjennomført slike presentasjoner for foreldrene, har opplevd at det er behov for at foreldrene får ansikter på de eksterne samarbeidspartnerne og får avkreftet noen myter om hvordan de jobber med barn og unge. Også overfor foreldrene har det vært et sentralt mål at presentasjonene skal føre til lavere terskel for å ta kontakt, ved å gi eksempler på typiske lavterskel-temaer en kan ta opp i teamet, og ved å understreke at det ikke er en forutsetning at det allerede er opprettet en sak hos for eksempel PP-tjenesten eller barnevernet – og at det heller ikke er slik at det automatisk blir opprettet en sak dersom man som forelder melder ønske om drøfting eller veiledning fra ressursteamet.

Dette er en type tiltak som mange er svært fornøyde med og ønsker å videreføre. De viktigste gevinstene som løftes fram i materialet er at lærerne blir minnet på ressursteamet og den kompetansen de faktisk har tilgjengelig, og de får oppdatert informasjon om hva de andre tjenestene kan brukes til. Det å treffe og bli litt kjent med representantene fra andre tjenester som sitter i ressursteamet, senker terskelen for at lærere tar kontakt når de opplever bekymringer og utfordringer knyttet til sine elever og klasser, og for å bruke både teamet samlet, og tjenestene hver for seg. På den andre siden er dette et kortvarig og «enveis» informasjonstiltak, som ikke innebærer tverrprofesjonell utprøving av samarbeid over tid. At de primære målgruppene for teamet, som lærere og foreldre, kjenner til de andre profesjonene og ressursteamet, kan strengt tatt sies å være en nødvendig betingelse for bruk av tilgjengelig tverrprofesjonell kompetanse, mer enn et utviklingstiltak.

7.1.2 Involvering av andre profesjoner i skolens programmer, verktøy og undervisningsopplegg

I implementeringsstøtten til skoleeiere og skoler har veiledningsteamet understreket betydningen av å se implementeringen av LOG-modellen i sammenheng med relevante prosjekter og arbeid som skolen allerede var i gang med. En form for utviklingstiltak er påkobling og involvering av andre profesjoner i programmer og verktøy som allerede var i bruk ved skolene, eller som de skulle begynne å ta i bruk. Skolene som gjennomførte dette, opplevde at de gjennom prosjektet fikk mulighet til å identifisere hva som kunne gi tverrprofesjonell merverdi i disse oppleggene, og i noen tilfeller også avlastning til lærere i oppgaver andre profesjoner hadde god kompetanse til å gjennomføre. Eksempler her er bruk av barnevernspedagoger og/eller helsesykepleiere direkte til forebyggende arbeid i klasserommene i gjennomføring av opplegg som «Psykologisk førstehjelp» og «Link til livet», at resultater fra læringsmiljø- og trivselsundersøkelser blant elevene analyseres, diskuteres og følges opp i ressursteamet, og sterkere involvering av andre profesjoner i skolens arbeid med programmer som

SMART oppvekst og PALS. I to kommuner har andre profesjoner blitt sterkere involvert i skolenes arbeid med metoden «pedagogisk analyse» fra LP-modellen («Læringsmiljø og Pedagogisk analyse»).

Mot slutten av implementeringsperioden ble skolenes arbeid med Fagfornyelsen også et tydeligere innslag i arbeidet med utviklingstiltak. Her var det særlig «folkehelse og livsmestring», som er et tverrfaglig tema i overordnet del av den nye læreplanen, som ble valgt som område for utvikling av tverrprofesjonelt samarbeid. I noen tilfeller ble dette arbeidet ledet av eksterne tjenester. I Ålesund kommune ble for eksempel et prosjekt som ble startet i 2015 («Livet og sånn»), brukt som utviklingstiltak i samarbeid med to av tiltaksskolene i skoleåret 2019/20. Dette ble opprinnelig utviklet som undervisningsopplegg og opplæringsmaterieil for ungdom om psykisk helse, med profesjoner som lærere, spesialpedagoger, helsesykepleiere, sosionomer, barnevernspedagoger og psykologer involvert i utviklingen av materiellet. Prosjektet ble så trukket inn som LOG-tiltak ved to av skolene, med sikte på å utvide nedslagsfeltet til å omfatte barnetrinnet også, og knytte opplegget tett på temaet folkehelse og livsmestring i den nye læreplanen. Disse to skolenes siste dialogkonferanser ble derfor brukt til påkobling av skolene på prosjektet, med blant annet faglig innledning fra prosjektleder fra kommunen (barnevernspedagog) og gruppearbeid for lærerne med fokus på hva de allerede arbeidet godt med når det gjelder livsmestring, og hva de ønsket å utvikle gjennom å delta i prosjektet.

7.1.3 Involvering av andre profesjoner i arbeid med psykososialt miljø

Som vi så i kapittel 6, er det mange eksempler fra tiltaksskolene på utviklingstiltak som fokuserer på klassemiljøarbeid, enten forebyggende eller med utgangspunkt i konkrete utfordringer i klassen, men der lærerne arbeider «på egen kjøll», uten at andre tjenester er involvert. Vi finner også en del eksempler på utviklingstiltak som retter seg mot hele skolemiljøet, og for eksempel omfatter ulike typer sosiale aktiviteter, som bare involverer skolens personale. Ved noen skoler har imidlertid andre profesjoner fra ressursteamet blitt brukt aktivt i arbeid med konkrete klassemiljøutfordringer i enkeltklasser eller trinn. I noen tilfeller har lærere tatt opp utfordringer i ressursteamet, fått drøftet saken der og fått oppfølging av aktuelle representanter i ressursteamet. Noen skoleledere forteller også at mens deres tverrprofesjonelle team tidligere ble brukt mest til saker knyttet til identifisering og drøfting av utfordringer hos enkeltelever, har fokuset i LOG-modellen på miljø og forebyggende arbeid bidratt til at klassemiljøutfordringer i større grad oppfattes som relevante saker for ressursteamet. Noen skoler har hatt som et av hovedtiltakene i LOG at lærerne på mellomtrinnet skulle identifisere miljøutfordringer i sine klasser og trinn, som de så har utviklet spesifikke tiltak for i samarbeid med representanter fra ressursteamet.

Andre skoler har systematisert involvering av tverrprofesjonell kompetanse i alle saker der det er mistanke om at elever ikke har et trygt og godt skolemiljø («9 A-saker»¹⁴), der skolen drar nytte av teamets tverrprofesjonelle kompetanse i sitt lovpålagte arbeid med å avdekke og undersøke saken – og med å utforme, gjennomføre og evaluere tiltak. Noen skoler har også trukket inn andre profesjoner i arbeidet med å følge med på elevmiljøet (jf. 9 A). For eksempel har representanter fra ressursteamet observert elevmiljø og -relasjoner i sosiale settinger utenfor klasserommet, som friminutt og sosiale aktiviteter, og erfart at de har sett ulike ting med sine forskjellige «briller».

7.1.4 Tverrprofesjonelt samarbeid om spesifikke temaer

En annen type tiltak knytter seg til spesifikke temaer som skolene ser særskilt behov for å arbeide med. Denne typen har vært rettet mot lærerne/ hele personalgruppa ved skolen, elevgruppa og/ eller foreldregruppa. Blant temaene for lærere er for eksempel psykisk helse, psykisk syke foreldre, robuste barn, den vanskelige samtalen (med elever og/ eller foreldre), følelsesregulering og relasjonskompetanse. Enkelte skoler har laget langtidspaner eller årshjul, hvor medlemmene i ressursteamet er satt opp etter tur med presentasjon av temaer som de selv, skoleledelsen og/ eller lærerne har spilt inn. Fellesnevner for disse tiltakene er at de handler om å ruste lærerne i arbeidet med barn med ulike behov, å kunne håndtere vanskelige situasjoner og relasjoner og fremme et godt psykososialt miljø for elevene.

¹⁴ Opplæringslova, kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø.

I elevgruppa finner vi pubertet, bevisstgjøring av språkbruk, inkludering, selvfølelse, konflikthåndtering, nettvett og mobilbruk som generelle tema som tas opp i 5.–7. klasse. Vi finner også temaer som rettes direkte mot grupper av elever, som skilsmissegrupper (barn med to hjem) og konflikthåndtering (for eksempel gutte- og jentegrupper). Kursingen er både gitt som et kortere engangs-opplegg, men også som et tema som går over tid, hvor elevene jobber med tematikken sammen med lærerne og/eller en annen profesjon med særlig kompetanse på feltet, i større eller mindre grad av samarbeid med lærerne.

Blant tiltak rettet mot foreldregruppa, finner vi temaer som for eksempel mobbing, nettvett og livsmestring, og tiltakene innebærer gjerne en presentasjon av temaene og diskusjon av utfordringer, hva foreldre bør kjenne til og hvordan de kan bidra til å forebygge og løse dem. Dette er tema som i stor grad blir presentert av ulike profesjoner med ekspertise på feltet. Hensikten er mest å involvere foreldregruppa i elevenes liv og gi dem en pekepinn på hva de bør være obs på der hjemme.

Det er variasjon i disse tiltakene når det gjelder varighet. De varierer også når det gjelder i hvilken grad de handler om kurs/kompetanseoverføring fra andre profesjoner til lærere, elever eller foreldre, om de omfatter noe «parallellsamarbeid», der lærere og de involverte profesjonene først og fremst jobber på hver sin kant, eller om de omfatter samarbeid på tvers. Mange av tiltakene er kortvarige og har begrenset grad av direkte, aktivt samarbeid mellom lærere og andre profesjoner. Vi finner imidlertid også eksempler på tett samarbeid over tid knyttet til temaer som spenner fra for eksempel pubertetsundervisning (se eksempel under, 7.2.2) til hvordan man gjennom det tverrprofesjonelle arbeidet kan bidra til en gode prosesser og forebygge utfordringer i personal- og elevgruppa når skoler skal slås sammen. Vi finner også eksempler på langvarige tiltak med samarbeid i et «utvidet lag rundt eleven», hvor også andre relevante aktører i kommunen enn de som sitter i ressursteamet, deltar aktivt i samarbeid på tvers. Eksempler på temaer for slike utviklingstiltak er helhetlig tverrprofesjonell oppfølging av flyktningbarn og deres foreldre, og forebygging, avdekking og håndtering av for eksempel krenkelser på nett eller vold i nære relasjoner.

7.1.5 Styrking av samarbeidet i og med ressursteamet

For mange av skolene i prosjektet ble tiltak for å utvikle og forbedre samarbeidet i og med ressursteamet om løpende saker i praksis sentralt i utviklingsarbeidet. Noen skoler prioriterte dette som tiltak tidlig i prosjektet, fordi de hadde gode erfaringer med sitt eksisterende tverrprofesjonelle team og ønsket enda hyppige møter og mer omfattende og systematisk samarbeid enn det veilederen stilte krav om. For mange handlet denne prioriteringen imidlertid snarere om utfordringer og dårlige erfaringer med samarbeidet i og med det tverrprofesjonelle teamet på skolen. Selv om skolene hadde etablerte praksiser med tverrprofesjonelle team, var det, som vist i kapittel 6, mange som ved prosjektstart opplevde at teamet lå litt brakk, var preget av ustabil oppmøte fra andre tjenester og/eller mistillit og blandede erfaringer. Dette var utfordringer som kom frem både ved sammenlikningsskoler og tiltaksskoler. Utfordringer og negative erfaringer som gikk igjen, var at det tverrfaglige teamet ble opplevd som et «høyterskelteam» av lærerne, at teammøtene ble «møte for møtets skyld» og at både lærere og skoleledelse oppfattet relasjonen til andre profesjonsrepresentantene som asymmetrisk, «enveis» og lite fruktbar.

Som respons på misnøye med hvordan tverrprofesjonelt team ved skolen fungerte i forkant av deres deltakelse i «Lag rundt eleven»-prosjektet, hadde en del skoler nedprioritert arbeidet i teamet, og redusert møtefrekvensen. Som vi så i kapittel 6, ble deltakelse i prosjektet for noen en «dytt» for å bedre arbeidet i og med ressursteamet. En grunn var at LOG-modellens krav til hyppigere møter (1 gang pr måned) aksentuerte utfordringene slik at det ble presserende å løse dem; det ble viktig å få til bedre samarbeid og få mer ut av møtene. En annen faktor var at LOG-modellens spesifisering av hvilke tjenester som minimum skulle være representert, bidro til at oppmøtet fra andre tjenester ble høyere og mer stabilt. For noen skoler var prioriteringen av utviklingsarbeid med ressursteamet en respons på utfordringer knyttet til å gjennomføre andre deler av LOG-modellen. Flere beskrev hvordan de tidlig kom fram til at de ikke klarte – eller ønsket – å implementere alle arenaene og/eller prosedyrene i tiltaksutviklingen slik de er beskrevet i LOG-modellen, men i stedet for å «følge modellen slavisk» heller «løftet blikket» og spurte seg hva som egentlig var hovedmålet med prosjektet og hva som var viktigst for å få til bedre og mer systematisk tverrfaglig samarbeid. For mange framsto ressursteamet som det viktigste å utvikle for å få til dette. For noen har dette derfor blitt

hovedtiltaket, mens det for andre var ett av flere tiltak. Mange har imidlertid ikke tolket dette som et «tiltak» i LOG-sammenheng, og dermed heller ikke ført det opp i tiltaksskjema. Skolelederintervjuene har derfor vært en viktig kilde til data om denne typen utviklingsarbeid/tiltak.

Tiltakene for å få til bedre og mer systematisk samarbeid kommer i mange varianter. Noen skoler har fått de eksterne ressursteam-medlemmene fra andre tjenester til å møtes oftere enn 1 gang per måned, og utviklet teamet til å bli en reell lavterskelarena både for lærere og skoleledelse, og en arena hvor også de eksterne fra andre profesjoner tar opp saker og involverer seg mer direkte i veiledning av lærere og håndtering av utfordringer (se nærmere beskrivelse av et slikt eksempel nedenfor, 7.2.4). Et annet eksempel er å legge inn i møtestrukturen at alle lærere i løpet av et halvår møter i ressursteamet med saker eller temaer de ønsker å diskutere eller få veiledning om. Ved enkelte skoler har de også utviklet nye prosessverktøy for ressursteamet, som lærere og teamets medlemmer har fått komme med innspill til. Et eksempel er nye skjemaer for oppmelding og oppfølging av saker. Et annet eksempel er en egen «spørsmålsguide», som ressursteamet har laget i fellesskap og som tar opp viktige spørsmål til læreren, sett fra deres profesjonelle perspektiv og erfaring, og som også omfatter spørsmål med forebyggende vinkling på temaer som for eksempel relasjonsarbeid, hvor godt en kjenner elever og foreldre, klassemiljø osv. Denne guiden får lærere tilsendt i forkant av at de møter i ressursteamet, slik at de får anledning til å reflektere over temaene i forkant. Andre varianter av å trekke ressursteamet og lærerne «tettere på» hverandre, er at ressursteamet møtes jevnlig på trinnteam eller personalmøter/fellestid, hvor de også kan fordele seg på grupper av lærerteam og diskutere og komme med innspill til analyse og håndtering av utfordringer, både knyttet til enkeltelever, elevgrupper og klassemiljø.

Denne hovedtypen av utviklingstiltak handler altså om en videreutvikling av ressursteamet, som innebærer mer kontakt, flere møtepunkter og tettere samarbeid enn minimumskravene i LOG-modellen. Blant erfaringene som trekkes fram av skoler som har gjennomført en variant av denne typen tiltak, er at organiseringsformene og/eller prosessverktøyene har bidratt til mer og bedre systematikk i identifisering, analyse, vurdering og håndtering av utfordringer, at de får løst saker tidligere og på lavere nivå når ressursteamet blir trukket mer direkte inn i samarbeid med lærere, at sakene som tas opp i og med ressursteamet blir mer gjennomtenkte, bedre forberedt og dokumentert enn før, og at de har fått til et system for å involvere ressursteamet i forebyggende, miljørettet samarbeid med lærerne (se også eksempelet under, 7.2.4).

7.2 Fire eksempler på utviklingstiltak

I det følgende skal vi gi en nærmere beskrivelse av ett utviklingstiltak fra hver av kommunene som deltar i prosjektet. De representerer forskjellige typer tiltak, men har til felles at de er tiltak som skolene har hatt så gode erfaringer med og så stor nytte av at de ønsker å videreføre dem.

7.2.1 Nye strukturer for tverrprofesjonelt samarbeid om enkeltsaker

Ved Stenseth skole i Nedre Eiker har de i LOG-modellen fokusert på to typer tiltak. For det første har de brukt modellen til å lage en ny struktur og systematikk for hvordan både de eksterne medlemmene og lærerne kan involveres mer i ressursteamet. Den andre typen tiltak dreier seg om struktur og systematikk for hvordan lærerne på alle trinn utarbeider og gjennomfører forebyggende sosiale tiltak i elev- og skolemiljøet.

Når det gjelder den tverrprofesjonelle møtearenaen ved skolen, var arbeidet i ressursteamet, i likhet med mange av de andre tiltaksskolene i «Et lag rundt eleven»- prosjektet, også ved denne skolen kjennetegnet ved at det kom få saker fra ressursteammedlemmene fra de andre tjenestene, og at lærerne i liten grad brukte teamet til å diskutere utfordringer og elevsaker. Skoleledelsen opplevde at de også før prosjektstart hadde et veldig godt samarbeid med representantene i teamet fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernet og helsesykepleier om de sakene som ble tatt opp. Mens en del av tiltaksskolene i prosjektet nevner taushetsplikt som en hindring for gode tverrprofesjonelle drøftinger og samarbeid i ressursteamet, har man i teamet ved denne skolen hatt lav terskel for – og hovedregel om – å ha på plass samtykke fra foreldre til at alle tjenestene på teamet kan bli informert om saken i forkant av møtene. Dermed unngår man å måtte holde tilbake viktig informasjon fordi saken må drøftes anonymt – og at man unngår risikoen for at anonymiteten likevel ikke blir reell, som særlig kan være aktuelt ved små skoler. Skoleledelsen hadde også i

utgangspunktet gjennomført en del av de strukturene for forberedelser, møteledelse, referater og oppfølging som beskrives i LOG-veilederen, og hadde gode erfaringer med å praktisere disse, som vi så i kapittel 6 at en del skoleledere oppfattet som frustrerende merarbeid i modellen:

[Også før vi begynte med LOG] hadde vi et veldig godt samarbeid [i Ressursteamet]. Vi hadde seks møter i året hvor det var skolens ledelse og barnevern, PP- tjeneste, helsesøster, sosialfaglig [ansatt ved skolen]. Ja. Det samme teamet kan du si da. Og det funket veldig bra. Og da tok vi opp elevsaker. Enten med samtykke eller anonymt. (...). Vi er veldig strukturerte her da. For det første så er det sånn at alle møtene plottes inn for et år i forveien, slik at alle vet lang tid i kalenderen sin at da er de opptatt. Og det var alltid planlagte møter, og skikkelige referater og vi fulgte opp saker. (Skoleleder)

Det nye som skoleledelsen hentet fra LOG-veilederen var, på den ene siden, elementene som legger opp til et system for at også de andre tjenestene melder inn innspill til tema eller saker til skoleleder på forhånd:

Før så var det bare ledelsen [som møtte fra skolen] og det var ingen som kom med noen saker, så det var jeg som skrev saker hver gang. Jeg snakket i forkant av møtene med inspektør og sosialfaglig om hvilke elever vi skulle drøfte nå og sånn. Nå har jeg begynt å sende ut en mail 14 dager før møtet og så ber jeg om å få inn saker i fra alle medlemmene. Det gjorde jeg ikke før. (Skoleleder)

I tillegg fikk de på plass et system for at lærerne både møter i ressursteamet og dermed blir representert i det tverrfaglige teamet ved skolen, og for at trinnene systematisk får gjennomgått og diskutert saker de ønsker å få drøftet i teamet, og at disse sakene blir meldt inn til ressursteammedlemmene i forkant av møtet:

Uka før vi har møter i Ressursteamet, så er det trinntid. Med fast agenda der og. Og hvor lærerne kan løfte to elever i fra trinnteamet over i Ressursteamet uka etter. Men da skal jeg vite det på forhånd. (Skoleleder)

Møterutinene er slik at skolen har seks ressursteam-møter i året. Stenseth er en relativt liten skole med ca. 200 elever, og de har organisert seg ved å sette opp felles trinnteammøter for mellomtrinnet også seks ganger i året, en uke før møtene i ressursteamet. På disse trinnteammøtene skal lærerne bruke tid til å drøfte hvordan det går med elevene på trinnet, faglig og sosialt. I gjennomgangen av bekymringer og mulige utfordringer skal de først gjøre en vurdering av hvilke saker de først vil prøve å løse selv, og hvilke saker de trenger ressursteamets kompetanse til, slik det står i LOG-veilederen. Fordi det er begrenset tid i ressursteamet, har skoleleder satt en grense på to saker som hvert team løfter opp og foreslår å melde videre til ressursteam-møtet påfølgende uke. Trinnteamet skriver referat fra møtet, slik LOG-veilederen beskriver, og basert på referatet fra trinnteamet og innspillene til saker fra de andre medlemmene i ressursteamet, lager skoleleder da en agenda med saker som sendes ut til ressursteamet på forhånd. Kontaktlærerne på mellomtrinnet møter i ressursteamet, og de som skal få drøftet en sak, får 15 minutter hver til å presentere den.

På bakgrunn av at skolen hadde behov for et enda tettere samarbeid med barnevernstjenesten, som ofte er den av de tre tjenestene som skolene opplever er «lengst vekk», og fordi lærerne meldte behov for å drøfte bekymringssaker med barnevernet alene, satte barnevernet også av 2 timer fast møtetid på skolen, på de samme seks dagene som ressursteam-møtene blir avholdt.

Tilbakemeldingene fra lærerne er at de har hatt stor nytte av dette opplegget, både de rundene de tar på hvilke saker de selv forsøker å håndtere, og av diskusjonene og innspillene på saker fra ressursteamet. Skoleleder opplever at det har medført en positiv endring i det tverrprofesjonelle samarbeidet om utfordringer knyttet til enkeltelever. Hun understreker at det aller viktigste er at lærere får lov til å komme inn og snakke med de andre fagpersonene i ressursteamet direkte, og at de får innspill, hjelp og tips som de kan ta med seg videre inn i arbeidet med enkeltelever og i klassen. Skolen har imidlertid også hatt positive erfaringer med etableringen av møtearenaen «trinnteam» for hele mellomtrinnet i seg selv, som de ikke hadde sett for seg på forhånd. Skoleleder forteller at dette

også i praksis har blitt en arena for kollegafelleskap på tvers av 5., 6. og 7.trinn, som skaper mer «vifølelse» på mellomtrinnet og gjør at lærerne føler seg sett av flere kolleger. Når de drøfter og gir innspill til hverandres utfordringer, blir det en arena for kollegaveiledning, hvor de opplever at de får til egne, interne løsninger og får løst flere saker på lavere nivå enn før. I tillegg åpner det seg muligheter for å hjelpe hverandre og også gjøre mindre omorganiseringer av ressurser for å møte behov som melder seg underveis i skoleåret. For eksempel så lærerne på 7. trinn at de kunne «gi» 2–3 timer til 6. trinn slik at de kunne få løst en sak, og de har også sett muligheter for å bytte assistenttimer på tvers av trinn. Skoleleder mener at disse mulighetene ikke ville åpnet seg uten den nye organiseringen.

På skolens andre dialogkonferanse ble dette utviklingstiltaket evaluert. Da kom det ikke bare tydelig fram at mellomtrinns lærerne var svært fornøyde og ønsket å videreføre det. Lærerne på småtrinnet meldte også inn at de ønsket å bli inkludert i ordningen. Med bakgrunn i dette, ble dette tiltaket utvidet slik at også småtrinnet har felles teammøter seks ganger i året, og at både mellomtrinnet og småtrinnet får anledning til å drøfte to elever hver på hvert ressursteam-møte. I oppsummeringen av dette utviklingstiltaket, sier skoleleder:

Det som er fint, synes jeg, er at det ikke bare er ledelsen som sitter og produserer saker og bestemmer hvilke elever vi skal ta opp [i Ressursteamet]. Nå har vi i ledelsen ganske god oversikt her, vi har jo bare 200 elever, og vi i ledelsen er bare to, så vi er inne i de fleste klassene og vet hva som foregår. Men det er likevel det at lærerne har muligheten til å legge frem sine saker selv. I stedet for sånn som det var før, da satt bare inspektør og jeg og gjorde det. Og så synes jeg det er fint at det kom et ønske fra grasrota, at de ønsket de trinnteamene på småtrinnet også. Det var de som ba om det. Ikke jeg som sa at de skulle gjøre det. (...) Jeg kan bare si at når prosjektet er over da, så vil jeg jo fortsette med de trinnteamene og ressursteam. (Skoleleder)

Ledelsen har i tillegg etablert en ny, og mindre, tverrprofesjonell møtearena, hvor andre profesjoner ansatt ved skolen deltar i ukentlig oppfølging av de enkelte elevene som krever intensiv og langvarig oppfølging. Denne møtearenaen heter «Elevstatus». Her møter skoleleder, inspektør, sosialfaglig ansatt ved skolen, helsesykepleier og SFO-leder. Sakene som er oppe i dette møtet, er gjerne knyttet til elever som en eller flere av deltakerne jobber mye med, men hvor de i utgangspunktet ikke trenger de andre instansene. Når noen lurar på om det trengs å kople inn en eller flere andre instanser, så tas dette opp til diskusjon på møtet.

I tillegg til ny systematikk og struktur for ressursteam og trinnteam, har Stenseth i likhet med flere andre tiltaksskoler i prosjektet, involvert de andre tjenestene ved å bruke dem på informasjonsmøter og planleggingsdag for personalet. De har også presentert seg på foreldremøter. Lærerne har deltatt i evaluering av disse tiltakene, og tilbakemeldingene har vært gode. Disse tilbakemeldingene tok skoleleder videre til ressursteamet, som da også hadde en evalueringsrunde på dem. Med utgangspunkt i de gode erfaringene, er dette også tiltak som skolen ønsker å videreføre.

7.2.2 Nye strukturer i det forebyggende og miljørettede tverrprofesjonelle samarbeidet

Kila skole i Harstad kommune har gjennom prosjektperioden utviklet et opplegg for å systematisere forebyggende tverrprofesjonelt samarbeid ved skolen. De har valgt en løsning der de eksterne medlemmene i ressursteamet¹⁵ samarbeider med hvert sitt lærerteam om utvalgte forebyggingstemaer; PP-tjenesten med 5. trinn, helsesykepleier med 6. trinn og kommunepsykologen med 7. trinn. I tillegg har de etablert strukturer for tverrprofesjonelt samarbeid om utfordringer i elevgrupper og læringsmiljø, som supplerer det etablerte samarbeidet i og med ressursteamet, som tidligere først og fremst har vært rettet mot enkeltelever.

Skolen opplevde at prosjektet ga en etterlengtet mulighet til å få til et samarbeid mellom profesjonene i ressursteamet og lærerne om forebyggende arbeid. Ved skolen hadde de allerede et godt samarbeid med medlemmene i tverrfaglig team om enkeltelever og løpende enkeltsaker. Som i resten av Harstad

¹⁵ Skolen kaller teamet for «tverrfaglig team», som det også het før de startet arbeidet med å implementere LOG-modellen. I denne rapporten bruker vi konsekvent betegnelsen ressursteam for å unngå misforståelser.

kommune, var ikke barnevernet representert i tverrfaglig team ved skolene, men alle skoler i kommunen har kommunepsykolog representert i sine team. Avdelingsleder for mellomtrinnet, som er skoleledelsens LOG-ansvarlige, forteller at både skolens representanter og de eksterne medlemmene i ressursteamet allerede før prosjektstart var *«veldig godt kjent med hverandre. Og etter hvert så opplever vi at vi har fått en god basis for å ha et trygt og godt samarbeid, der også lærerne har uttrykt at det er godt å komme og drøfte de elevsakene som vi har hatt opppe»*. Lærere kom ofte med saker til teamet, og deltok da på møtene. Skolen opplevde også at de eksterne medlemmene i teamet var veldig på tilbudssiden.

Over tid hadde imidlertid teamet sett og diskutert behov og ønsker for å kunne jobbe mer forebyggende, i samarbeid med lærerne. Generelt handlet det om å finne ut av hvordan andre profesjoner kunne bidra, ikke bare i enkeltsaker, men i typer av utfordringer som lærere står i og som går igjen. Konkret hadde de ulike eksterne representantene også tanker om noen særlige utfordringer de mente det hadde vært fruktbart å støtte lærerne i for å styrke det forebyggende arbeidet ved skolen. For eksempel hadde PP-tjenesten blant annet et ønske om å kunne komme mer ut i klassene og jobbe med klassemiljøet. Helsesykepleier tenkte blant annet på muligheten til å inngå et samarbeid med lærere for å jobbe med temaene selvfølelse og pubertet, og kommunepsykologen har blant annet vært opptatt av angstproblematikk knyttet til muntlige presentasjoner, som er blitt vanlig og viktig i skolen og som bare øker når elevene kommer over i ungdomsskolen. Tverrfaglig team ved skolen hadde diskutert slike temaer, men ikke helt kommet i posisjon til å finne ut hvordan de kunne få til et samarbeid der de fikk koplet på lærerne, som er de som jobber direkte med elevene.

Da skolen ble trukket ut til å delta i «Et lag rundt eleven», opplevde altså både skolens ledelse og de eksterne i ressursteamet at prosjektet traff noe de hadde tenkt på lenge og snakket om hvordan de skulle få til. I det første møtet i ressursteamet etter prosjektstart, gikk de gjennom LOG-veilederen og diskuterte hva modellen kunne bety for hver og en av medlemmene. De kom da fram til at for å få til samarbeid med lærerne om utviklingstiltak, var det viktig at lærerne og de eksterne fra andre profesjoner ble bedre kjent. Framfor å bare ha et felles informasjonsmøte for hele personalet der representantene fra PP-tjenesten, helsesykepleier og kommunepsykolog, som var medlemmer i skolens ressursteam, presenterte seg, valgte de å gjøre det slik at disse representantene kom på lærerteammøtene på 5., 6. og 7. trinn, som skulle delta i prosjektet. Dette var for at lærerne både kunne bli litt bedre kjent med de andre profesjonsrepresentantene som personer, i tillegg til at de fortalte om sine oppgaver og hva de kan bistå med. Erfaringene med denne måten å bli kjent på var så positive i seg selv at de ønsker å videreføre det etter prosjektslutt. Tidligere har det vært slik at det først og fremst er de lærerne som møter i tverrfaglig team med enkeltsaker som får god kjennskap til representantene i ressursteamet og hva de kan bistå med, når de diskuterer hvem som skal bidra med hva i de konkrete enkeltsakene. Gjennom erfaringene med at representantene møtte på lærerteammøter ble skoleledelsen bevisst på behovet for, og nytten av at alle lærerne får muligheten til å bli kjent med de eksterne, og får svar på spørsmålet «Hvis jeg står i noe med min klasse, hvem er det jeg kan spørre da?».

Skoleledelsen opplevde at prosjektet ble godt mottatt også av personalet, og at lærerne har vært engasjerte selv om det ikke følger ekstra tid med prosjektet, fordi de opplever at det de gjør i prosjektet er fornuftig bruk av tid. På den første dialogkonferansen ved skolen involverte lærerne seg aktivt i identifisering av utfordringer og forslag til tiltak, og det kom tydelig fram i gruppearbeidene at de opplevde det som viktig å få til å jobbe mer forebyggende, særlig knyttet til atferd og utfordringer med det psykososiale miljøet. Ressursteamet og styringsgruppa fulgte opp og fikk gjennomført prosessen med å bearbeide og utforme den første runden med tiltak allerede før jul 2017. I denne prosessen ble de eksterne i ressursteamet koplet på hvert sitt lærerteam på mellomtrinnet, og tiltakene ble utformet med utgangspunkt i utfordringer som ble spilt inn på dialogkonferansen og kompetansen til de andre profesjonene. I og med at Harstad kommune valgte å bruke deler av det økonomiske tilskuddet til LOG-implementeringen på at PP-tjenesten gjennomførte en klassemiljøundersøkelse på 5. trinn ved alle tiltaksskoler, valgte skolen at PPT-representanten i deres ressursteam skulle samarbeide med 5. trinn om utviklingstiltak. Helsesykepleier ble koplet på 6. trinn og kommunepsykolog på 7. trinn.

På 5. trinn ble det satt av en hel dag, der lærerne på trinnet, med veiledning og innspill fra PP-tjenesten, gjennomgikk resultatene fra læringsmiljøundersøkelsen, som også inneholdt en

sosiometrisk kartlegging av elevrelasjonene på trinnet. Basert på dette kom de fram til hva de skulle arbeide med, noe felles for 5.trinn og noe spesifikt for de ulike klassene på trinnet. På 6. trinn utviklet tiltaket seg til det de kalte «Pubertetsuka», hvor helsesykepleier og lærerne på trinnet samarbeidet om å utvikle et undervisningsopplegg på til sammen 8 timer fordelt over ei uke i løpet av 6. trinn. Hovedmålet med opplegget var å styrke elevenes identitetsutvikling og selvfølelse. Ved 7. trinn ble det vanskelig å gjennomføre utviklingsarbeidet slik de hadde planlagt, på grunn av lærerbytter. Dette løste de ved at kommunepsykolog og helsesykepleier bidro med opplegg for foreldrene som adresserte utfordringer som lærerne ved trinnet og skoleledelsen oppfattet er gjengangere ved 7. trinn. Som tittel valgte de «Vennskap i endring», og viktige temaer her var endringer i sosiale utfordringer mot slutten av barnetrinnet og overgangen til ungdomstrinnet, hvordan de også henger sammen med hjernens utvikling, at det er normalt å kjenne på ensomhetsfølelse og utfordringer med vennskap, samtidig som voksne må støtte og hjelpe barna til å bli robuste; ved å «gå ved siden av», men uten å «ta over» og «koste både foran og bak». Skolen opplevde at her kunne helsesykepleier og kommunepsykolog bidra med komplementær kompetanse og hjelp til foreldre på temaer som det kan være vanskelig for lærere å snakke om, også knyttet til å sortere mellom hva som er normalutfordringer og hva som er mobbing og utestengelse.

I tillegg har lærerne på mellomtrinnet gjennom prosjektperioden brukt LOG-modellens tiltaksskjemaer til å identifisere konkrete, pågående utfordringer i klasse- og elevmiljø – og tiltak for å jobbe med disse. I motsetning til de løpende sakene på ressursteamet, som gjerne er knyttet til enkeltelever, var hovedfokus i disse tiltakene altså knyttet til grupper og miljø. Dette omfattet ulike typer tiltak og aktiviteter for eksempel for å styrke samarbeid og miljø i jente- og guttegrupper, bedre atferd og språkbruk, fremme gode relasjoner og trygghet og fellesskap i elevgruppa, bedre inkludering av sårbare elever osv. I noen av tiltakene har helsesykepleier, PP-tjenesten og/eller kommunepsykolog vært involvert som deltakere, i noen av tiltakene har de ikke deltatt direkte, men kommet med innspill og tilbakemeldinger. Skolen valgte å gjøre det slik at lærerne en gang hver i halvåret får lagt fram sine tiltak:

Da skal kontaktlæreren inn og snakke om sitt tiltak, presentere sitt tiltak for de flerfaglige. Målet vil jo være at de flerfaglige skal kunne si: "Å ja, her kan jeg komme inn og bidra" (...). Og det handler også om å gjøre lærerne mer bevisst det tiltaket (...). Så derfor ble vi enige om at det var lurt å gjøre det sånn, at kontaktlærerne kommer inn og presenterer hva tiltaket deres er, og hvordan de jobber og om det er noe de trenger noe mer veiledning på eller hjelp på.

Da skolen gjennomførte sin andre dialogkonferanse, høsten 2018, ble konferansen organisert slik at de andre profesjonene i ressursteamet ble involvert både i planlegging og gjennomføring. Ressursteamet bidro til å lage refleksjonsspørsmål til gruppearbeidene. Lærerne ble delt inn i grupper etter de trinnteamene de jobber i, og PP-tjenesten, helsesykepleier og kommunepsykolog ledet gruppearbeidene for henholdsvis 5., 6. og 7. trinn. Her forteller avdelingsleder hvordan de opplevde at den 4 timers dialogkonferansen, med godt forarbeid, gir en produktiv tverrprofesjonell ramme for å jobbe fokusert med forebyggende tiltak knyttet til elev- og klassemiljø på mellomtrinnet:

På Ressursteamet hadde vi på forhånd laget spørsmål som de flerfaglige skulle bruke som utgangspunkt for refleksjon i team-gruppene for å finne ut hva det er viktig å fokusere på i teamene. Og det var veldig fint, for de kunne ha litt sånn overblikk. Når det kommer noen utenfra som vi ikke kjenner, så kan de stille de rette spørsmålene. Og så får man et sånn meta-perspektiv på hva vi tenker da, mens når alle er kjent med elevene så kanskje de ikke får snakket så mye til bunns, at man lett stopper opp. Med noen som er litt utenfor oss, så kan vi lettere klare å komme til bunns i «hva betyr dette for klassen, og hva betyr det for klassemiljøet og hva betyr det for læring». (...). Det handler jo om å få i gang en refleksjon rundt hva man tenker at trinnet skal jobbe med - og hvor er det vi trenger å ha fokus. Og det tror jeg både de flerfaglige og lærerne opplever som OK, for da får man tid til å snakke om hva man vil jobbe med på dette teamet. Og de begynner samtidig å jobbe på tiltakssiden. Da blir det veldig konkret for lærerne,

for når vi da går ut av samlingen så vet de da: Her skal vi satse og her skal vi sette inn støtet. (Avdelingsleder)

I de faste månedlige ressursteam møtene ved Kila skole er hovedfokus, i likhet med de fleste skolene i prosjektet, på løpende saker som ofte gjelder utfordringer eller bekymringer knyttet til enkeltelever. Gjennom LOG-modellen har skolen imidlertid utviklet strukturer for systematisk tverrprofesjonelt samarbeid som har hovedfokus på forebygging og utfordringer i elevgrupper og klasse miljø. I tillegg bidrar de til at lærere og de andre profesjonene i ressursteamet har faste kontakt- og samarbeidspunkter som gjør at de blir bedre kjent; at lærerne får en relasjon til de andre profesjonene også selv om de ikke har saker som tas opp i ressursteamet.

Kort oppsummert omfatter skolens utviklingstiltak to nye strukturer for det tverrprofesjonelle samarbeidet:

For det første, et fast opplegg for hvert trinn som gjentas årlig:

- 5. trinn: gjennomføring av læringsmiljøkartlegging og sosiometrisk undersøkelse med veiledning fra PP-tjenesten
- 6. trinn: gjennomføring av «Pubertetsuka» i samarbeid med helsesykepleier
- 7. trinn: gjennomføring av «Vennskap i endring» i samarbeid med helsesykepleier og kommunepsykolog

For det andre, den årlige dialogkonferansen, der tiltak identifiseres ut fra aktuelle temaer og utfordringer i årets trinn, klasser og elevgrupper, og der refleksjoner, analyser og den innledende utviklingen av tiltak gjøres i samarbeid mellom lærerne og de andre profesjonene i ressursteamet. To ganger i året deltar lærerne på ressursteammøter og presenterer arbeidet med tiltakene på sine trinn eller klasser, og får tilbakemeldinger, innspill og støtte fra ressursteamet. Når det er relevant, kan medlemmer i ressursteamet også bidra direkte og samarbeide med lærere om gjennomføring av tiltak.

I arbeidet med prosjektet og LOG-modellen har skolen vært opptatt av at utviklingstiltak skulle være mulig å opprettholde, også etter prosjektslutt. Med de nye strukturene for tverrprofesjonelt samarbeid opplever skoleledelsen at de har funnet bærekraftige løsninger, som ikke bare styrker samarbeidet mellom lærerne og andre profesjoner og tjenester, men som også bidrar til at skoleledelsen blir «tettere på» det forebyggende og miljørettede arbeidet som foregår ute i klassene:

Jeg synes at vi har klart å få til noen strukturer som vi ser at vi kan klare å videreføre. Og at vi i større grad har klart å finne en måte å få øye på den forebyggende og tidlige innsats-delen på gjennom LOG-modellen. Jeg ser også at flere av de tiltakene som vi har skrevet i år ikke bare handler om enkeltelever (...). I handlingsplaner og sånn som lærerne lager for sine elevgrupper så er det mye mer på tidlig innsats og forebyggende plan (...). Som leder blir jo jeg også bedre kjent med klassene. Jeg blir involvert i de sakene som er både på den tidlige innsats-biten og det som er på forebyggingssiden, og det synes jeg som skoleleder har vært artig å jobbe med. Få inn noen sånne strukturer. Hva vi kan gjøre på de forskjellige trinnene for å kanskje demme opp noen av de utfordringene som kunne komme eller vokse seg større. (Avdelingsleder)

7.2.3 Mer effektiv og bedre bruk av det interne tverrprofesjonelle laget: «Ambulerende miljøterapeuter» og «Kursrom»

Ved Ellingsøy skole i Ålesund kommune passet implementeringen av LOG-modellen godt med en påbegynt prosess med å «rydde i eget hus» i møtearenaer og samarbeidsformer. Med utvidelsen av det tidligere skolehelseteamet til ressursteamet, har skoleleder innført en fast tredeling av dagsorden: 1) utviklingstiltak i LOG, 2) miljø/systemsaker og 3) saker knyttet til enkeltelever. Mens vi har sett at ressursteamet ved mange tiltaksskoler fortsatt i stor grad retter arbeidet mot enkeltelever, er denne faste inndelingen av dagsorden et enkelt grep som sikrer at det også blir fokus på miljø- og systemsaker i det tverrprofesjonelle samarbeidet med de eksterne tjenestene.

Skoleleder forteller imidlertid at de viktigste og mest omfattende utviklingstiltakene de har arbeidet med, handler om styrking av det interne tverrprofesjonelle laget rundt eleven, gjennom utvikling og utprøving av nye samarbeidsformer mellom lærere og andre profesjoner ansatt ved skolen. Det ene tiltaket har de kalt «Ambulerende miljøterapeuter». Bakgrunnen for dette tiltaket var at skolen har fast ansatt tre miljøterapeuter med profesjonsutdanninger innen barnevern og vernepleie. Ellingsøy er en kombinert 1.–10.-skole, en av miljøterapeutene arbeider på barnetrinnet, en på ungdomstrinnet og den tredje er leder for SFO. Ressursene til miljøterapeutene på barne- og ungdomstrinnet er tildelt skolen som vedtak knyttet til enkeltelever, og utgjør et visst antall timer knyttet til disse elevene. Vedtakene om miljøterapeutressurser er typisk knyttet til utfordringer som atferdsvansker, ulike typer diagnoser og behov for sosial trening. Før prosjektstart ble disse timene brukt slik at miljøterapeutene var til stede i klassene med elever med vedtak, i det antallet timer disse enkeltelevne var tildelt. På skolens første dialogkonferanse om implementering av LOG-modellen, tok imidlertid mange opp utfordringer knyttet til denne måten å bruke de andre profesjonene på, som også sammenfaller med erfaringer fra andre skoler utenfor prosjektet (Borg & Lyng, 2019). Både lærerne og miljøterapeutene selv ga tydelig uttrykk for at de opplevde at organiseringen av miljøterapeut-ressursene innebar at de ikke fikk utnyttet de andre profesjonenes kompetanse og ressurser godt nok. I praksis ble miljøterapeutene sittende som «vakter» i klasserommet og tilskuere til undervisningen store deler av tiden. Skoleleder forteller at dette temaet kom opp som en naturlig del av dialogkonferansen, fordi lærerne fikk anledning til å sitte sammen og diskutere hva de så at de trengte mer hjelp til.

Med utgangspunkt i gruppearbeid, diskusjonene og forslag på dialogkonferansen, bestemte styringsgruppa at et av skolens LOG-tiltak skulle være å finne fram til bedre måter å bruke de internt ansatte andre profesjonene på. Styringsgruppa utpekte en av miljøterapeutene til å være tiltaks koordinator. Gjennom tiltaket har de prøvd ut en mer fleksibel organisering av miljøterapeut-ressursene. Nærmere bestemt har de fått til at miljøterapeutene arbeider mer ambulerende. I stedet for å sitte som «radiatorvarmere» i timene, uavhengig om det var behov for «vakt» i situasjonen eller ikke, bruker de nå mer av tiden og ressursene der det er behov. Det har gitt miljøterapeutene muligheter til å følge opp enkeltelevne med vedtak på bedre måter, og de kan i større grad jobbe systemisk og forebyggende med miljøet disse elevene er i. Med den fleksible organiseringen kan miljøterapeutene ta tak i og følge opp ting med en gang de oppstår. Miljøterapeutene kan trå til når lærere melder om behov, og de kan få brukt sin egen kompetanse og profesjonelle skjønn til selv å vurdere situasjonen og fleksibelt avgjøre hva det er behov for: når det er best å følge opp enkeltelevnen i eller utenfor klasserommet, når de mener det er mest egnet å jobbe individuelt eller med eleven i gruppe, når det passer med samtaler, om situasjonen tilsier at det er mest hensiktsmessig å gå inn direkte med sosial trening – eller å følge med på samhandlingen og miljøet i en mer tilbaketrukket rolle, og gi direkte støtte når det trengs.

Gjennom den ambulerende arbeidsformen opplever ledelsen, lærerne og miljøterapeutene selv også at miljøterapeutenes relasjons- og samtalekompetanse blir bedre brukt i forebyggende og system-/miljørettet arbeid som kommer hele elevgruppa til gode. Miljøterapeutene har blant annet gjennomført jentegrupper, ulike typer samtalegrupper når det har vært tendens til elevkonflikter, og de har også satt inn tiltak for å forebygge eskalering av utfordringer i guttemiljøer. I skolevegringssaker har de kunnet komme inn og gi miljøstøtte til enkeltelever som trenger hjelp til å trygges og til å komme i gang. Flexibiliteten gjør også at miljøterapeutene kan ta enkeltelever litt til side til en samtale uten at det blir en «stor sak».

Dette tiltaket har fått svært gode tilbakemeldinger fra alle grupper i personalet, både underveis og i evalueringene på dialogkonferansene. Skoleleder forteller at dette er det tiltaket som oppleves aller mest positivt, og det tiltaket som de opplever har ført til størst endringer. Erfaringen er også at det har bidratt til det målet for LOG-modellen som handler om avlastning og frigjøring av tid for lærere:

Jeg håper at vi kan få til det videre, for jeg ser at det har stor nytteeffekt for elevene. Jeg ser også at det hjelper veldig på arbeidshverdagen til lærerne. Å vite at de har andre i ryggen da, for å si det sånn. At de kan gå inn å hjelpe dem også. For det er jo en stor avlastning, og også for sosiallæreren. Det er det forebyggende aspektet. Å komme tidlig inn, før det blir et problem da. (Skoleleder)

I evalueringene i dialogkonferansene har det også kommet forslag til videreutvikling og flere måter å bruke miljøterapeut-ressursen på. Eksempler her er at miljøterapeutene kan brukes enda mer i vurdering av tiltak for enkeltelever, tettere samarbeid med kontaktlærere i indentifisering og analyse av utfordringer både knyttet til enkeltelever og elevgrupper/klasser, og at miljøterapeutene trekkes inn regelmessig i gjennomgang av trivselsundersøkelser.

Gjennom utprøvingen av dette tiltaket for ambulerende miljøterapeuter har ledelsen erfart at det er svært viktig med god og tett kommunikasjon med foreldrene, og ikke minst foreldrene til de enkeltelevne som har fått vedtak om et visst antall timer miljøterapeut. Som med alle praksisendringer, må også denne endringen i hvordan ressursen brukes på, begrunnes godt. Det krever blant annet at skolen artikulere og viser tydelig og konkret hvorfor og hvordan den fleksible organiseringen også gir et bedre tilbud til enkeltelevne med tiltak, slik at foreldrene kan føle seg trygge på at barna deres får det de har behov for.

En annen erfaring knyttet til behovet for god kommunikasjon handler om PP-tjenesten som ekstern tjeneste, som er de som fatter vedtak om miljøterapeutressurs. Skoleleder forteller at det er viktig å gi PP-tjenesten tilbakemelding om hvordan skolen bruker ressursen, hvilken nytte og gode erfaring de har med ambulerende miljøterapeut, og få til en tett og god dialog om hvordan utformingen av vedtak best mulig kan utnytte de mulighetene som skolens nye organisering av miljøterapeutene gir. I LOG-terminologien kan man si at dette er en type avklaring av tilgjengelig profesjonell kompetanse og kapasitet, relasjonsbygging og «feedback-sløyfe» tilbake til den relevante eksterne tjenesten, som igjen kan gjøre det mulig for den å legge bedre til rette for nye tverrprofesjonelle samarbeidsformer i skolen, og for tiltak som er i tråd med økt vekt på PP-tjenestens rolle i å bidra til mer forebyggende og system-/miljørettede tiltak.

I løpet av LOG-implementeringen har skolen også utviklet et annet tiltak rettet mot bruken av den interne tverrprofesjonelle kompetansen. Dette tiltaket kalles for «Kursrommet», og har som hovedmålsetting å organisere spesialundervisningen på en måte som er bedre og gir mer utbytte, både for elever og personale. Skolen har satt av et eget rom, «Kursrommet», som er innredet med tanke på at det skal være hyggelig å være der, og at det skal kunne brukes på mange forskjellige måter. Det er møblert slik at en kan arbeide individuelt, i par og med gruppearbeid, og at det ligger godt til rette for å gjennomføre gruppesamtaler. I tillegg har rommet en hvilesone og et eget hjørne der elevene kan jobbe med konkreter. Alle spesialundervisningsteamene ved barnetrinnet har nå dette som et felles rom, og det er her all spesialundervisningen foregår. De trekker også inn miljøterapeutene når de ser at det trengs eller kan være nyttig. For skolen har dette tiltaket vært et slags «kinderegg»; en organisering og måte å samarbeide på som slår flere fluer i ett smekk. Skoleleder forteller at for det første har de klart å skape et miljø og en fysisk ramme rundt spesialundervisningen som gjør det hyggeligere, mer sosialt og mindre stigmatiserende for elevene:

Vi ser også at elevene gjerne vil inn på det rommet. Jeg tror det kanskje er kjekkere å være en plass der det også er andre barn som jobber. (...) at vi ikke tar de ut og isolerer dem, men at du heller får være en del av en gruppe selv om du har litt ekstra undervisning da (...). Lærerne ser sammen på hva slags type problemstillinger de skal jobbe med, med den enkelte elev. Og så hvis det er flere som skal ha om det samme, så går de sammen om det da. Så det gir jo også sosial trening selvsagt, for de som trenger det. Så vi har sett veldig fine resultater av det også (...). De får mestringsfølelse. De opplever at de kan hjelpe hverandre også. Så det er veldig kjekt. (Skoleleder)

For det andre har det å samle spesialpedagogene på ett felles rom også gjort spesialundervisningen mindre sårbar for sykdom i personalet. Alle de ansatte som er knyttet til rommet, legger planer felles en gang i uka. De har fordelt hovedansvar for enkeltelevne mellom seg, men dersom en er syk, så kan en annen gå inn og følge opp de elevene og gi dem det de trenger. For det tredje har det også løst utfordringer knyttet til skolebygget, som er lite og har sprengt kapasitet. Med et fast, felles rom har de også effektivisert ressursbruken fordi spesialpedagogene ikke lenger trenger å bruke tid på «vandring for å finne ledige rom i herberget», forteller skoleleder. En siste form for effektivisering av ressursene som skoleleder løfter fram, er at samlokaliseringen og det forsterkede samarbeidet i personalet også legger bedre til rette for å gjennomføre kortere og intensive kurs, der de nå kan få

kapasitet til å ta med og gi et bedre tilbud til flere elever, også de som bare strever med enkelte, spesifikke emner. Eksempler her er rettskrivingskurs innenfor enkelte feiltyper, datakurs og algebrakurs. Kombinert med omorganiseringen av miljøterapeutressursen, gir Kursrommet mulighet til å gi kortvarige sosiale og/eller faglige «drop-in»-tilbud til elever som trenger det.

Dette tiltaket kom i stand ved skolestart 2018, mellom de to første dialogkonferansene ved skolen, på initiativ fra en miljøterapeut og en lærer. Skoleleder opplever imidlertid at det likevel er et resultat av en prosess som ble satt i gang av den første dialogkonferansen:

Det kom fra en av lærerne på barneskolen og en av miljøterapeutene som hadde sittet og snakket om dette med spesialundervisning. Og begynte litt med tanken: «Tenk om vi kunne prøve noe sånt». Og så presenterte de det for meg og så sa jeg at det syntes jeg virket kjempespennende, og at «Jeg vil at dere skal skissere ut hvordan dere ser for dere at dette skal se ut, og så presenterer dere det videre for meg når dere har fått tenkt litt videre». Så det kom fra de som er på gulvet da. Men jeg vet ikke om jeg hadde grepet like godt tak i det hvis vi ikke hadde hatt disse dialogene rundt dette her for hele dette prosjektet her egentlig. Det har blitt veldig mye diskusjon i personalet rundt måten vi gjør ting på, og det tror jeg egentlig at er den største endringen vi ser. At folk tenker hva de kan gjøre, hvilke alternativer har vi, og hvordan fungerer det vi gjør (...). Det har kommet en del endringer som kommer fra gruppene da, som jeg ikke tror hadde kommet hvis vi ikke hadde hatt dialogkonferansene. (Skoleleder)

7.2.4 «Drop-in»: Ressursteamet som ukentlig lavterskelarena for lærere og foreldre

Søre Ål skole i Lillehammer kommune har videreutviklet ressursteamet til et ukentlig møtepunkt med drop-in-tilbud for både lærere og foresatte. Bakgrunnen for å velge dette som utviklingstiltak i prosjektet, var for det første at ledelsen lenge hadde ønsket seg hyppigere møter i det tverrfaglige teamet med eksterne representanter. De opplevde at møte hver sjette uke, som kommunen hadde fastsatt og som var praksis fram til prosjektstart, var for sjelden til at skolen fikk utnyttet den eksterne tverrprofesjonelle kompetansen. Skolen opplevde at det var godt samarbeid i teamet. I likhet med andre skoler, både tiltaks- og sammenlikningsskoler i prosjektet, erfarte de imidlertid at det i praksis ofte ble «skolen og lærerne som skulle gjøre alt og stå for alle tiltak» (kap. 6). Skolen opplevde også at mange av sakene og utfordringene der det var behov for innspill fra de andre profesjonene ikke kunne vente til neste møte. Ledelsen ønsket også å involvere teamets tverrprofesjonelle kompetanse i flere 9 A-saker, hvor skolen med endringen i Opplæringslova har plikt til å ta tak i saken innen en uke. For det andre kom det klare innspill fra lærerne på skolens første dialogkonferanse om at de kunne oppleve det som vanskelig og frustrerende å bare presentere og få innspill på en sak eller utfordring fra teamet, uten at det var muligheter for at teamet bidro i oppfølging og evaluering av lærernes arbeid.

Med dette som utgangspunkt kom ideen om å utvikle ressursteamet til et fast, ukentlig drop-in-tilbud, hver fredag fra klokka 8–9 på morgenen. De som deltar fast er skoleleder, inspektør, sosiallærer, PP-tjenesten, helsesykepleier, barnevernet og ergo-/fysioterapeut¹⁶. I organiseringen var det en fordel at skolen allerede hadde fast arbeidstid for lærerne på skolen fra klokka 8–15.30, mens undervisningen ikke starter før klokka 9. Dermed kan lærere delta uten å måtte ta av undervisningstid og ordne med vikar. Tidspunktet er også gunstig både for de eksterne representantene og foreldrene, fordi en kan delta uten å måtte ta mye av arbeidsdagen. Ukedag ble endret underveis fra mandag til fredag, fordi dette ga lærerne bedre anledning til å forberede saker. De ukentlige drop-in-møtene i ressursteamet ble først gjennomført som et prøveprosjekt over noen uker. Etter det ble utviklingstiltaket evaluert, og fra og med skoleåret 2018/19 har det vært gjennomført fast.

Et viktig formål med drop-in var å gjøre det tverrfaglige ressursteamet mer tilgjengelig for foreldre, slik at det kan bidra til bedre skole-hjem-samarbeid og gi både skolen og andre tjenester mulighet til å bistå foreldre gjennom en lavterskel og «ufarlig» arena der en kan drøfte utfordringer og bekymringer på et tidlig tidspunkt. Foresatte får informasjon om teamet på foreldremøter og gjennom lærer.

¹⁶ I Lillehammer har ergo-/fysioterapeut vært faste medlemmer i tverrfaglig team, dette er felles ved alle skolene i kommunen. Arbeidsforskningsinstituttet AFI ved OsloMet
AFI-rapport 2020:07

Informasjonen gis første gang til foresatte allerede på våren før barna deres begynner i 1. klasse, og de kan møte i drop-in også før skolestart. Det er også laget en egen brosjyre med navn og bilde på medlemmene i drop-in. Brosjyren gir dessuten eksempler på saker som har vært oppe til drøftinger, som viser at foreldre kan komme med vanlige foreldrebekymringer og spørsmål av både sosial og faglig karakter.

Både lærere og foresatte kan komme med saker til drop-in uten å melde fra på forhånd. I praksis får skoleledelsen ofte et tips fra lærer rett i forkant, og selv om det hender at foreldre kommer alene, har de ofte snakket med kontaktlæreren først. Foreldre får også beskjed om at de er førsteprioritet, dersom det er både foresatte og lærere som har ulike saker til samme møte, så tar de den foresatte først. Lærere og foresatte kan også møte sammen. At foresatte og lærere har vært på det samme møtet og hørt det samme fra ressursteamet kan ofte være nyttig for det videre skole-hjem-samarbeidet. Medlemmene fra eksterne tjenester kan også melde inn temaer og saker til drøfting. Noen ganger har for eksempel lærer og PP-tjenesten samarbeidet om en sak først, og funnet ut at de trenger innspill fra det tverrprofesjonelle teamet for å høre om de er på rett spor eller for å komme videre i arbeidet. Det hender at det ikke kommer nye saker til et møte, og da prioriterer teamet tiden til oppfølging av tidligere saker og pågående arbeid.

Det har vært mange typer saker på agendaen i løpet av de nesten to årene med drop-in. Teamet formidler tydelig til lærere og foresatte at «ingenting er for lite, ingenting er for stort». Noen saker har dreid seg om læringsmiljø og psykososialt miljø på trinn, i klasser eller mindre elevgrupper, og det har hendt at hele trinnteam har deltatt på drop-in-møte for å diskutere og få innspill til analyse og videre arbeid. Ofte er det imidlertid saker, bekymringer, utfordringer eller andre temaer knyttet til enkeltelever, og relasjoner, systemer og omstendigheter rundt enkeltelevne, som tas opp. Eksempler på typer av saker som går igjen, er elever med ulike typer atferdsutfordringer, fravær, konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, relasjoner elev-lærer og elev-elev, sosial ekskludering blant elevene, og utfordringer i skole-hjem-samarbeid. Eksempler på saker som foreldre har kommet med, er grensesetting, lekser, skolevegring, dataspilling, vennskap og jevnalderrelasjoner samt utfordringer ved å oppdra barn med «en fot i minoritetskultur og en fot i majoritetskultur».

Da drop-in ble evaluert første gang på skolens dialogkonferanse, kom det tilbakemelding fra lærerne om at de ønsket en klarere plan for oppfølging av saker, og at de andre profesjonene også deltok direkte i oppfølgingen. Etter disse tilbakemeldingene fra lærerne, laget teamet en oppfølgingsplan for drop-in, med punkter som: hva er utfordringen, tidsplan for hva som skal skje etter drop-in-møtet, hvilke tiltak brukes, hvem har ansvar. Skoleledelsen erfarer at denne planen også gjør deres ledelse av oppfølgingsarbeidet enklere. En god struktur på møtene og på oppfølging og evaluering av sakene som er oppe, er en av suksessfaktor som vektlegges av medlemmene i teamet.

Gjennomføringen av ukentlige møter avhenger av at enhetslederne til representantene for de eksterne tjenestene i teamet har sett betydningen av å prioritere dette, også med mange oppgaver internt i hver tjeneste. Her oppfatter medlemmene av teamet at samorganisering og -lokalisering av tjenestene og generell satsing og søkelys på tverrprofesjonelt samarbeid i kommunen har vært en viktig faktor. For videreføringen av drop-in har det også vært viktig at erfaringene med arbeidet tydelig har vist hvordan de gjennom dette samarbeidet har utviklet gode praksiser knyttet til mandater og mål for forebygging, tidlig innsats og helhetlig perspektiv og tilnærming til barn og unge – som gjelder for alle tjenestene. Og de eksterne samarbeidspartnerne trekker nettopp frem at det tverrprofesjonelle samarbeidet i teamet er nyttig for saker som deres tjenester også har mandat og ansvar for. De skal også se barnet i et helhetlig perspektiv. Gjennom drop-in kommer kompleksiteten i sakene fort fram, og man får tidlig koplet på ulike perspektiver og profesjoner. Slik kommer de i en god posisjon til å jobbe mer forebyggende, ved å bidra til å løse utfordringer på et tidlig stadium, og dermed redusere sjansen for at det utvikler seg til en større utfordring på skolen og med oppfølgingsbehov også i de andre tjenestenes systemer.

For skolen innebærer den ukentlige møtehyppigheten at de får tverrprofesjonell drøfting av mange flere saker, der representantene til sammen også har god oversikt over alle relevante tilbud, verktøy og tiltak fra de ulike tjenestene i kommunen. I tillegg kan skoleledelsen, lærerne og foreldrene nå få rask hjelp fra alle relevante tjenester på en gang. En lærer beskriver hvordan dette er en tydelig kontrast til tidligere; nå får man raskt et møte og får gjort ting med én gang, mens før dro det ofte ut i

tid. Når man ikke hadde tid til å vente på neste møte i tverrfaglig team, måtte man avtale tid med hver tjeneste for seg, og det kunne ta tid. Dette opplever de fortsatt med tjenester som ikke er en del av teamet.

Alle medlemmene i ressursteamet trekker fram som avgjørende suksessfaktorer at skoleledelsen har jobbet aktivt med å legge til rette for gode relasjoner på teamet, vært tydelig på at de andre tjenestene er velkomne og sterkt ønsket, at skoleledelsen har vist hvor høyt de prioriterer det tverrprofesjonelle samarbeidet ved å stille på alle møter og involvere seg aktivt i oppfølgingen av saker, og at de også har invitert de eksterne representantene på faglige og sosiale arrangementer ved skolen. Dette gir de andre tydelige signaler om at skolen ønsker å inkludere og involvere dem, og det styrker følelsen av tilhørighet til skolen hos representantene fra de andre tjenestene. Skoleleder forteller at skoleledelsen bevisst har vektlagt dette relasjonsarbeidet:

Det er utrolig viktig at de andre opplever at de blir tatt imot på en god måte. Jeg tror at det å virkelig ønske, å ville, ha andre instanser inn - og vise det – at det er viktig. For å kunne få hjelp, må man være så ydmyk at man tenker at man trenger det. Det ligger litt i det, å kunne bygge relasjoner. Vi bygger faktisk relasjoner i voksenmiljø. (Skoleleder)

Medlemmene i teamet mener også hyppigheten av møter og kontinuiteten i samarbeidet har bidratt til at de har blitt godt kjent med og trygge på hverandre. Dette har bidratt til en samhandlings- og samarbeidsdynamikk i teamet som demper spenninger mellom profesjonene, som gir stor takhøyde og at alle lytter til hverandre og ulike innfallsvinkler, og som gjør at medlemmene tør å uttale seg også om saker som ikke snevert er innenfor deres formelle kompetansfelt.

Kombinasjonen av hyppige møter og gode relasjoner har også gjort at representantene for eksterne tjenester involverer seg mer direkte i oppfølging og hjelp til lærere. Før, med sjeldne møter, kunne de oppleve at de brukte tiden på møter med saker som de egentlig ikke fikk gjort noe med, fordi det er vanskelig å bidra ordentlig når det er så liten tid til rådighet og man har liten kjennskap til skolen. Nå mener de det er lettere å se hvordan de kan bidra i skolens saker og utfordringer, og at de dermed kan være mer på tilbudssiden. Skoleleder beskriver her hvordan «skolesiden» erfarer dette:

«Vi opplever nå at ved at de er her ofte blir de bedre kjent med oss, og vi blir bedre kjent som mennesker og fagpersoner i det møtet. Og ved at vi blir bedre kjent så kommer de også mer på tilbudssiden. Så jeg opplever at vi har fått til et mye tettere og nærere samarbeid. (...) Jeg synes vi har fått til noe som gjør at de sier «Da kommer vi!». (Skoleleder)

Medlemmene i teamet vektlegger at selve teamet har blitt et reelt læringsfellesskap, der alle erfarer at de lærer av hverandre. For det første opplever de å lære mye om hvordan de andre profesjonene tenker og opererer, og får mulighet til å se saker fra andres ståsted og perspektiver. De gir uttrykk for at dette ikke bare kommer de konkrete sakene – og elever, foreldre og lærere – til gode, men at det også blir mer interessant og givende for de som sitter i teamet, når de kommer så «tett på» hverandre som de gjør gjennom samarbeidet i teamet. For det andre lærer en mer om sin egen profesjon, og om seg selv som fagperson. I drop-in trekker medlemmene fram hvordan barnevernsrepresentanten har lært dem om for eksempel håndtering av vanskelige saker, om spørre- og samtaleteknikker, systematikk og strukturer i arbeid med barn og foreldre, som de har hatt stor nytte av. Teamet erfarer også at de i større grad har blitt et ansvarsfellesskap, som alle verdsetter: Det er godt å kunne dele litt på ansvar i saker, kjenne at en får hjelp av de andre, og at hjelpen går «alle veier». De opplever at det å være flere om å se, drøfte og hjelpe elever og familier gjør at ansvaret som hver enkelt tjeneste og medlem har, ikke kjennes så tungt.

Medlemmene i teamet mener at hyppige tverrprofesjonelle drøftinger videre bidrar til at alle blir skjerpet til å se kompleksiteten i saker. De blir for eksempel minnet på at lærevansker ofte er kombinert med andre typer utfordringer, og at i saker med stort fravær, kan det være nyttig for skolen med innspill fra alle profesjonene i teamet i analyse og vurdering av tiltak. Dette gjør igjen at terskelen blir enda lavere, på flere måter. De medlemmene som oftest er i kontakt med lærere og foreldre kommer mye fortere på å foreslå å ta opp saken til tverrprofesjonell drøfting, og har færre barrierer for

å be foreldre om samtykke til slik drøfting. Veien mellom skolen og de andre tjenestene, og også de eksterne tjenestene seg imellom, blir kortere. Alle har blitt flinkere til å bruke hverandre, også til å ta kontakt om saker utenom drop-in.

Kort oppsummert beskriver medlemmene i drop-in-teamet at det har skjedd en utvikling der de har gått fra å først og fremst være representanter for hver sin tjeneste, til å bli et lag rundt eleven. De oppfatter denne utviklingen som en positiv spiral, med gjensidig forsterkende faktorer: Investering i ukentlige møter, skoleledelsens «relasjonsarbeid» og tydelige signaler om at de trenger de andre profesjonene og prioriterer samarbeidet, har bidratt til trygghet og gode relasjoner på teamet, at de utenfra både har sett hvordan deres kompetanse er relevant i mange flere typer saker ved skolen, og selv har opplevd å få mer nytte av det de bidrar med. Dermed har de kommet mer på tilbudssiden, som igjen har bidratt til at skolen oppfatter det tverrprofesjonelle samarbeidet som nyttig, i enda større grad og på enda flere områder.

7.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett nærmere på utviklingstiltakene som tiltaksskolene har arbeidet med. Den overordnede programteoretiske antakelsen i LOG-modellen er at dersom kommuner og skoler følger de prinsippene og strukturene som beskrives i LOG-veilederen, så vil skolene i samarbeid med andre tjenester utvikle tiltak som fører til bedre tverrprofesjonelt samarbeid, og dermed bedre læringsmiljø. LOG-veilederen gir noen føringer for utviklingstiltakene, og veiledningsteamet har i sin oppfølging av skolene lagt vekt på at de skal være reelt tverrprofesjonelle, at de har en viss varighet og at de har en universell tilnærming. Samtidig er et viktig premiss i LOG-modellen at utviklingstiltakene skal baseres på skolenes egne lokale utfordringer og betingelser. At det er stor variasjon i utformingen av utviklingstiltak ligger dermed innbakt i modellen.

Vi har kategorisert utviklingstiltakene ved tiltaksskolene tematisk i fem hovedtyper:

- 1) Informasjon om og presentasjon av ressursteamet
- 2) Involvering av andre profesjoner i skolens programmer, verktøy og undervisningsopplegg
- 3) Involvering av andre profesjoner i arbeidet med psykososialt miljø
- 4) Tverrprofesjonelt samarbeid om særskilte temaer

På tvers av denne tematiske inndelingen varierte utviklingstiltakene i omfang og i hvilken grad de innebar utprøving av reelt tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærere og andre tjenester, over tid. I kapitlet har vi imidlertid også beskrevet nærmere ett utviklingstiltak fra hver av kommunene som har til felles at de er tiltak som skolene har hatt så gode erfaringer med og så stor nytte av at de ønsker å videreføre dem. Disse tiltakene representerer fire ulike nye former for tverrprofesjonelt samarbeid og måter å organisere samarbeidet på:

- nye strukturer for tverrprofesjonelt samarbeid om enkeltsaker
- nye strukturer i det forebyggende og miljørettede tverrprofesjonelle samarbeidet
- mer effektiv og bedre bruk av det interne tverrprofesjonelle laget
- utvikling av ressursteamet til ukentlig lavterskelarena for lærer og foreldre

8. Effekter av LOG-modellen for samarbeidspartnere

I dette kapitlet undersøker vi effekter av LOG-modellen for samarbeidspartnere. Med samarbeidspartnere mener vi skoleinterne og eksterne samarbeidspartnere som ikke er lærere. Eksempler på slike samarbeidspartnere er PP-tjenesten, helsepersonell og barnevernet. Skoleledere har også fylt ut skjemaet, de er skoleinterne aktører og har en sentral rolle for å tilrettelegge tverrprofesjonelt samarbeid på skolen. Hvert år ba vi skoleeierne identifisere samarbeidspartnerne for kommunene, og disse, samt skolelederne fikk tilsendt skjema. Det betyr at det er noe variasjon i hvem som har svart fra år til år. I kapittel 3 har vi tidligere beskrevet hvor mange samarbeidspartnere som ble invitert til å besvare, og hvor mange som har besvart skjemaene hvert år. I dette kapitlet inngår samarbeidspartnere som har meldt at de er faste medlemmer ved tverrprofesjonelle team på en eller flere skoler, noe som gjør at antallet samarbeidspartnere som rapporteres her, er litt lavere enn i kapittel 3.

Når vi analyserer effekter av LOG-modellen for samarbeidspartnere tar vi utgangspunkt i spørsmål om situasjonen på den enkelte skole. Samarbeidspartnerne ble bedt om å vurdere situasjonen på de skolene de var involvert i. Dette innebar at en del samarbeidspartnere har besvart samme spørsmål for flere skoler. Tabell 8.1 gir en oversikt over hvor mange skoler samarbeidspartnerne har vurdert i de ulike årene. I 2017 var det totalt 108 samarbeidspartnere som besvarte spørreundersøkelsen. Av dem var det sju samarbeidspartnere som ikke gav vurdering av noen skoler, 80 gav vurdering av én skole, 14 gav vurdering av to skoler, fem gav vurdering av tre skoler og to gav vurdering av fire skoler. I 2018 var det totalt 126 samarbeidspartnere som besvarte spørreundersøkelsen. Av dem var det 22 samarbeidspartnere som ikke gav vurderinger av noen skoler, 88 gav vurdering av en skole, 13 gav vurdering av to skoler, to gav vurdering av tre skoler og en gav vurdering av fire skoler. I 2019 var det totalt 89 samarbeidspartnere som besvarte spørreundersøkelsen. Av dem var det sju samarbeidspartnere som ikke gav vurderinger av noen skoler, 74 gav vurdering av en skole, fem gav vurdering av to skoler, to gav vurdering av tre skoler og en gav vurdering av fire skoler.

Tabell 8.1 Antall skoler vurdert per samarbeidspartner, antall besvarelser i parentes

Antall skoler	Antall samarbeidspartnere		
	2017	2018	2019
0	7 (0)	22 (0)	7 (0)
1	80 (80)	88 (88)	74 (74)
2	14 (28)	13 (26)	5 (10)
3	5 (15)	2 (6)	2 (6)
4	2 (8)	1 (4)	1 (4)
Sum	108 (131)	126 (124)	89 (94)

Samarbeidspartnerne vurderte de skolene de bidro ved, som innebærer at flere samarbeidspartnere vurderte skoler fra både tiltaks- og sammenligningsgruppen. Dette er en randomisert studie, et robust design for å utelukke seleksjonseffekter. Det er likevel en teoretisk mulighet for selektivt frafall. Her vil vi imidlertid understreke at dersom frafall skulle kunne påvirke effektresultatene, må synspunktene blant dem som faller fra, må avvike fra dem som blir igjen. Og for at dette selektive frafallet skal påvirke resultatene må det være ulikt i tiltaks- og sammenligningsskoler. Sammenlignet med andre design er det dermed svært liten sannsynlighet for at frafallet påvirker effekt-estimatene. Samarbeidspartnerne har i noen tilfeller vurdert flere skoler. I analysene lar vi samarbeidspartnerens skolevurderinger være enhet, og sammenligner vurderinger av tiltaksskoler med vurderinger av sammenligningsskoler.

8.1 Effekt av LOG-modellen på tverrprofesjonelt samarbeid blant samarbeidspartnere

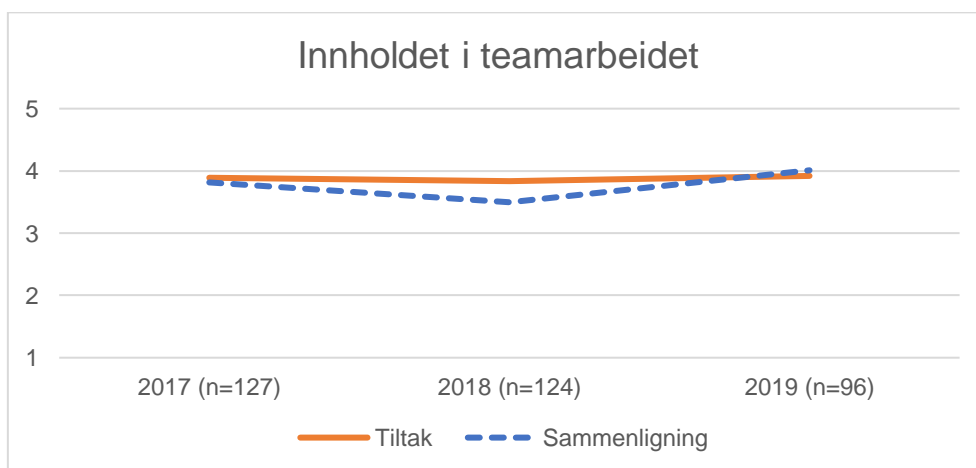
LOG-modellen skal bidra til bedre tverrprofesjonelt samarbeid gjennom en bedre utnyttelse og organisering av eksisterende arenaer og fora (Saltkjel m.fl., 2018). For å måle effekter av LOG-modellen på tverrprofesjonelt samarbeid benytter vi måleinstrumentet Index of Interprofessional Team Collaboration for Expanded School Mental Health (IITC-ESMH) (Mellin m.fl., 2010; Saltkjel m.fl., 2018). Oversatt til norsk er dette Indeks for tverrprofesjonelt samarbeid i arbeidet med å fremme psykisk helse i skolen.¹⁷ Måleinstrumentet består av en rekke påstander om samarbeid i tverrfaglige team og grupper, som respondentene skal ta stilling til. Det er seks dimensjoner som inngår i skalaen: innholdet i teamarbeidet, dynamikken i samarbeidet, konflikthåndtering i teamet, ansvarsfordeling i teamet, evaluering av teamarbeidet og om arbeidet i teamet. Svarsalternativene er 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte eller 5=alltid. Samarbeidspartnerne svarer i 2017 (før implementering av LOG-modellen), 2018 og 2019. For å vurdere effekter av LOG-modellen vises resultater for tiltaks- og sammenligningsskoler hver for seg. Vi redegjør først for de deskriptive funnene for hver dimensjon hvoretter vi viser resultatene fra to-nivå-analysene.

8.1.1 Effekt av LOG-modellen på innholdet i teamarbeidet

Den første dimensjonen, innholdet i teamarbeidet, inneholder tre påstander som måler hvor ofte det tverrprofesjonelle teamet konkret arbeider med elever på skolene. Innholdet i teamarbeidet er målt gjennom påstandene (Cronbach alfa = 0,759):

- Teamet jobber med å finne løsninger på saker knyttet til barn ved en skole
- Teamet jobber med fordeling av ansvar for oppfølging i saker
- Teamet diskuterer prinsipielle spørsmål om hvordan enkelte typer saker kan håndteres av de ulike instansene

Resultatene i figur 8.1 viser en svak nedgang for sammenligningsskolene fra 2017 til 2018, for å deretter øke noe i 2019. Tiltaksskolenes vurderinger er stabilt omkring fire (ofte) alle tre årene. I 2017 og 2019 finner vi ingen substantiell forskjell i hvordan samarbeidspartnerne vurderer innholdet i det tverrprofesjonelle arbeidet mellom tiltaks- og sammenligningsskolene.



Figur 8.1 Samarbeidspartnerne vurderinger av innholdet i teamarbeidet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Skala: 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid

¹⁷ Den norske oversettelsen vi bruker her, har Borg og Pålshaugen (2018) brukt i artikkelen «Promoting Students' Mental Health: A Study of Inter-professional Team Collaboration Functioning in Norwegian Schools», publisert i School Mental Health.

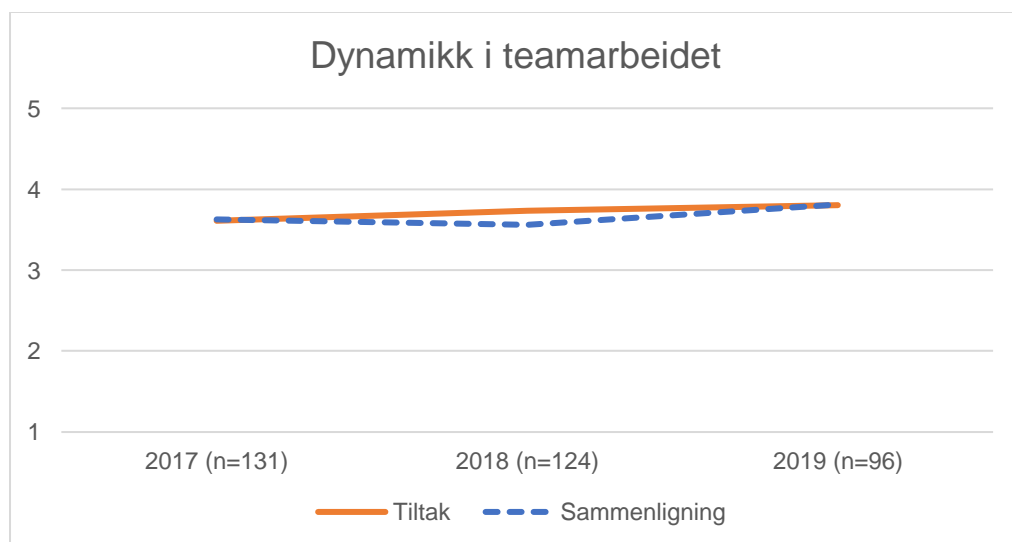
8.1.2 Effekt av LOG-modellen på dynamikken i samarbeidet

En forutsetning for at tverrprofesjonelt samarbeid skal fungere, er en god dynamikk mellom aktørene. Dette betyr at de profesjonelle lytter til hverandres meninger, kommuniserer og arbeider mot felles mål. Dynamikken i samarbeidet er målt gjennom følgende 11 påstander (Cronbach alfa= 0,842):

- Deltakerne i teamet møter godt forberedt til møtene
- Deltakerne er åpne for nye idéer som kan hjelpe elevene
- Deltakerne støtter hverandres arbeid med elevene
- Deltakerne jobber sammen for å løse utfordringene vi støter på
- Deltakerne er lyttende til andres meninger, framfor å forsvare egne meninger
- Teamet rådfører seg med ansatte utenfor teamet som har andre perspektiver på hvordan man bør møte elevens behov
- Det er åpen kommunikasjon mellom deltakerne
- Jeg opplever at vi arbeider mot klare mål i teamet
- Deltakerne snakker om likheter og forskjeller i hvordan de arbeider
- Teamet diskuterer hvor involvert hver deltaker bør være i oppfølgingen av saken
- Enkelte fagfolk i teamet sier lite og bidrar lite i teamet

Verdiene til den sistnevnte påstanden er reversert fordi denne formuleringen er negativ, mens de andre påstandene er formulert positivt.

Resultatene i figur 8.2 viser en svak nedgang for sammenligningsskolene i 2018, mens vurderingene for tiltaksskolene viser en svak positiv utvikling. I 2017 og 2019 er det ingen substansiell forskjell mellom samarbeidspartners vurderinger i tiltaks- og sammenligningsskoler.



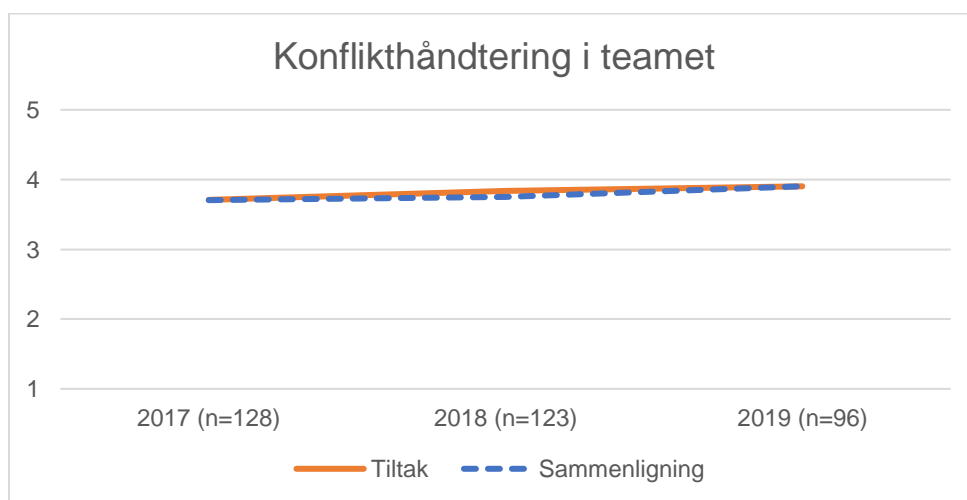
Figur 8.2 Samarbeidspartners vurderinger av dynamikken i teamarbeidet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid

8.1.3 Effekt av LOG-modellen på konflikthåndtering i teamet

En viktig forutsetning for at tverrprofesjonelt samarbeid skal lykkes, er at profesjonene på konstruktive måter klarer å løse konflikter dersom de skulle oppstå. I dimensjonen inngår følgende fire påstander (Cronbach alfa=0,630):¹⁸

- Deltakerne tar opp eventuelle konflikter direkte med hverandre
- Deltakerne i teamet respekterer hverandres meninger og innspill
- Det er takhøyde for uenighet i teamet
- Det er respekt for at ulike team-deltakere kan ha ulike syn på hva som vil hjelpe eleven best

Resultatene i figur 8.3 viser en svakt positiv trend, fra 3.7 i 2017 til 3.9 i 2019, men det er ingen substansielle forskjeller mellom samarbeidspartnernes vurderinger i tiltaks- og sammenligningskoler.



Figur 8.3 Samarbeidspartnernes vurderinger av konflikthåndtering i teamarbeidet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid

8.1.4 Effekt av LOG-modellen på ansvarsfordeling i teamet

Klare roller og ansvar blant de profesjonelle er også en forutsetning for at det tverrprofesjonelle samarbeidet skal lykkes. Ansvarsfordeling i teamet er målt gjennom de følgende 10 påstandene (Cronbach alfa=0,774):

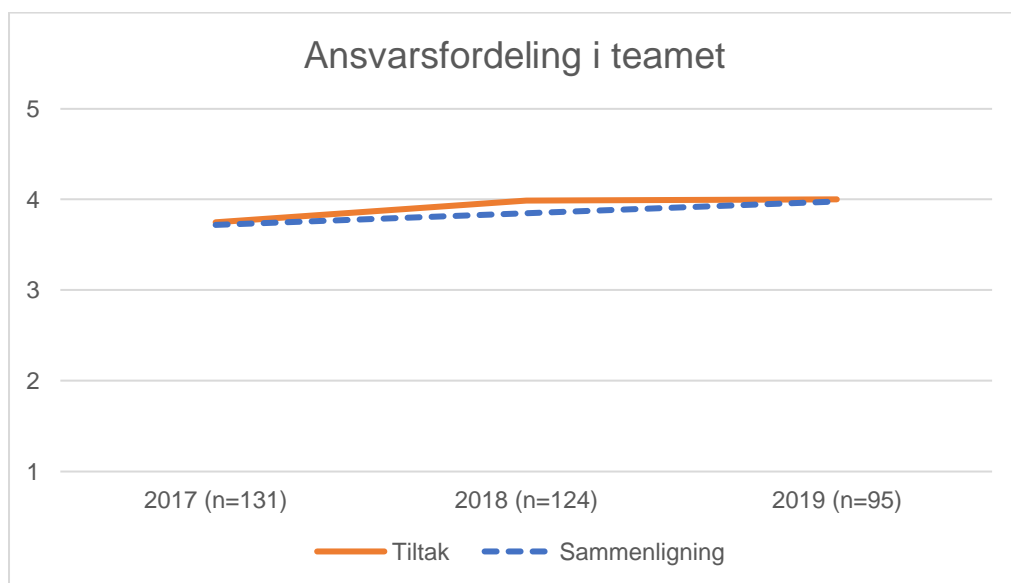
- Vi diskuterer og avklarer de ulike team-medlemmenes ansvar
- Vi diskuterer hvem som skal være involvert i arbeidet med enkeltelever/grupper av elever
- Deltakerne i teamet har god forståelse for hva som kan forventes av de andre i teamet
- Det er tydelig systematikk i oppfølgingen av sakene
- Jeg føler jeg kjenner tilstrekkelig godt til de andre deltakernes arbeidsoppgaver og vet derfor hva de kan hjelpe med
- Deltakerne vegrer seg for innspill fra andre som innebærer merarbeid/større oppgaver

¹⁸ Denne skalaen inneholder i utgangspunktet en påstand til, «Vi jobber med å løse konflikter mellom deltakerne i teamet». I analysene ser vi imidlertid at påstanden passer dårlig inn i skalaen, kvalitative intervjuer tyder på at en del har svart aldri, fordi de mener det ikke er konflikter å løse. Dette tyder på at denne påstanden ikke har fanget det vi ønsket å måle, nemlig om teamet klarer å løse konflikter som oppstår.

- Enkelte deltakere mener de har monopol på forståelsen av og løsninger på visse problemstillinger
- Deltakerne har motstridende forventninger til å arbeide i tverrfaglige grupper
- Det oppleves som uklart hvem som har ansvar for å innkalle til møter
- Det oppleves som uklart hvem som har ansvar for å følge opp teamets saker

Verdiene til de siste fem variablene er reversert fordi formuleringene er negative, mens de fem førstnevnte påstandene er formulert positivt.

Resultatene i figur 8.4 viser en svak positiv trend for begge grupper fra 3,7 i 2017 til 4,0 i 2019, men ingen substansielle forskjeller mellom samarbeidspartneres vurderinger av tiltaks- og sammenligningskoler.



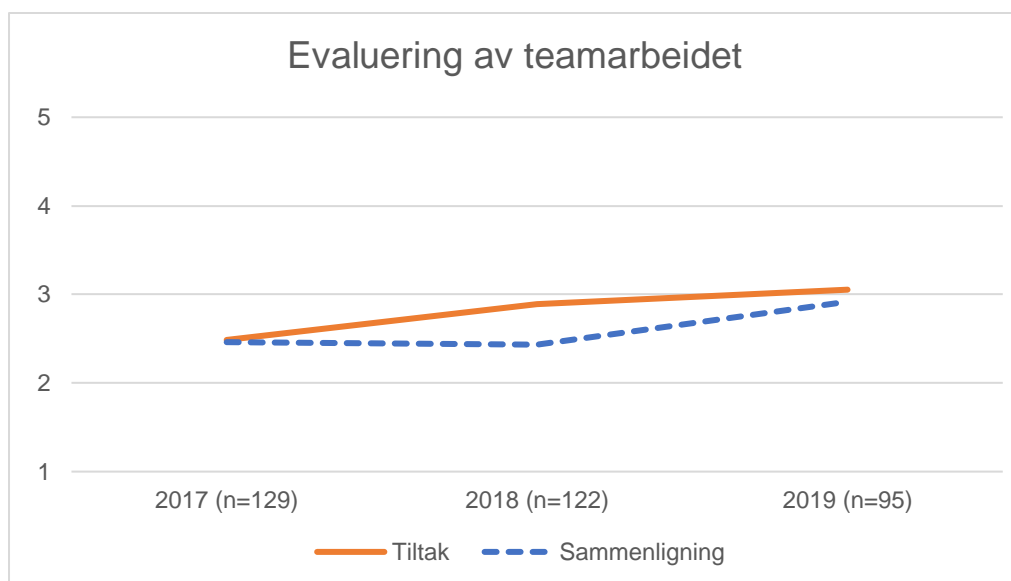
Figur 8.4 Samarbeidspartneres vurderinger av ansvarsfordeling i teamet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid

8.1.4 Effekt av LOG-modellen på evaluering av teamarbeidet

En av dimensjonene i skalaen omfatter evaluering av teamarbeidet underveis. Her blir de profesjonelle bedt om å vurdere hvordan og hvor ofte de evaluerer samarbeidet. Evaluering er målt gjennom fem påstander (Cronbach alfa=0,827):

- Vi diskuterer måter vi kan forbedre samarbeidet på
- Vi vurderer vårt eget samarbeid for å jobbe mer effektivt
- Vi evaluerer vårt samarbeid jevnlig
- Vi diskuterer sammensetningen av kompetanse i teamet
- Vi bruker tilbakemeldinger på hvordan teamet fungerer aktivt til å bedre vår fungering

Resultatet i figur 8.5 viser en positiv trend for begge gruppene, fra 2,4 i 2017 til 3,0 (tiltak) og 2,9 (sammenligning) i 2019. Det interessante er imidlertid resultatet for 2018: her er verdiene for tiltaksskolene betydelig høyere (2,9) enn tilsvarende verdi for sammenligningsskolene (2,4). Generelt er verdiene lave sammenlignet med de andre dimensjonene i skalaen, noe som tyder på at samarbeidspartnerne relativt sjelden evaluerer teamarbeidet.



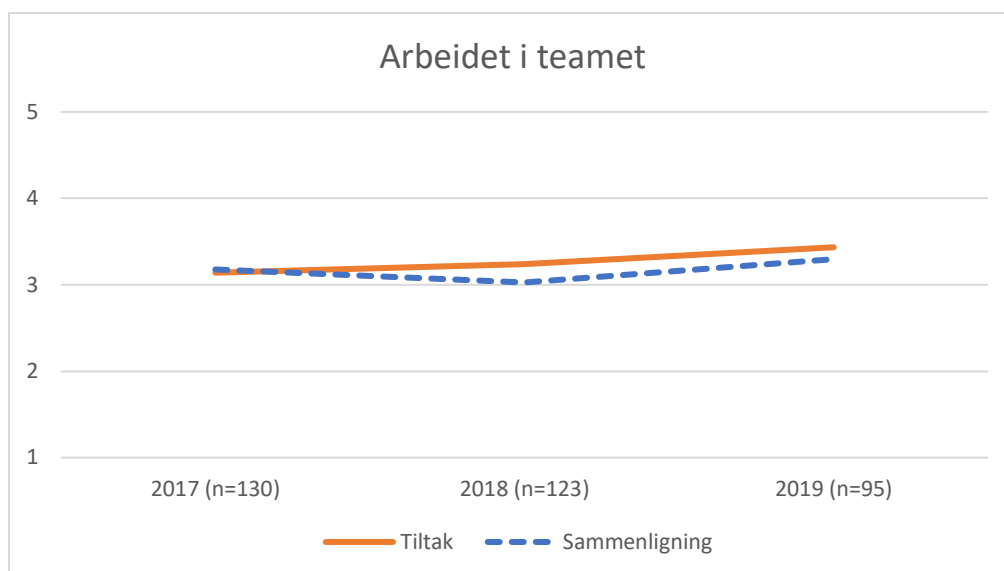
Figur 8.5 Samarbeidspartnerne vurderinger av evalueringen av teamarbeidet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid

8.1.5 Effekt av LOG-modellen på arbeidet i teamet

Arbeidet i teamet er målt gjennom syv påstander. Sentralt i denne dimensjonen er hvorvidt og i hvilken grad det tverrprofesjonelle samarbeidet bidrar til nye og forbedrede praksiser. Arbeidet i teamet er målt gjennom påstandene (Cronbach alfa=0,687):

- Det oppstår ny praksis som et resultat av ideer som utveksles i teamet
- At teamet består av ansatte med ulik fagbakgrunn har en selvstendig positiv effekt på resultatene av samarbeidet
- Team-medlemmenes arbeidsoppgaver endres som følge av teamarbeidet
- Deltakerne i teamet tar på seg oppgaver som ligger utenfor sin stilling når det oppleves som nødvendig
- Nye tiltak og måter å jobbe på iverksettes som et resultat av de ulike perspektivene som løftes fram i teamets arbeid
- Vi løser problemene vi står overfor i teamet
- Teamet er avhengig av deltakere med spesifikke roller og oppgaver for å få gjennomført enkelte aktiviteter og/eller oppnå bestemte resultater

Resultatene vist i figur 8.6 viser en mer positiv utvikling i tiltaksskoler enn i sammenligningsskoler. I 2018 er gjennomsnittet for tiltaksskolene 3,4 og for sammenligningsskolene 3,0. I 2019 er forskjellen mindre, 3,4 for tiltaksskolene og 3,3 for sammenligningsskolene. Spesielt i 2018 ser vi tegn til en positiv effekt av LOG-modellen på denne dimensjonen.

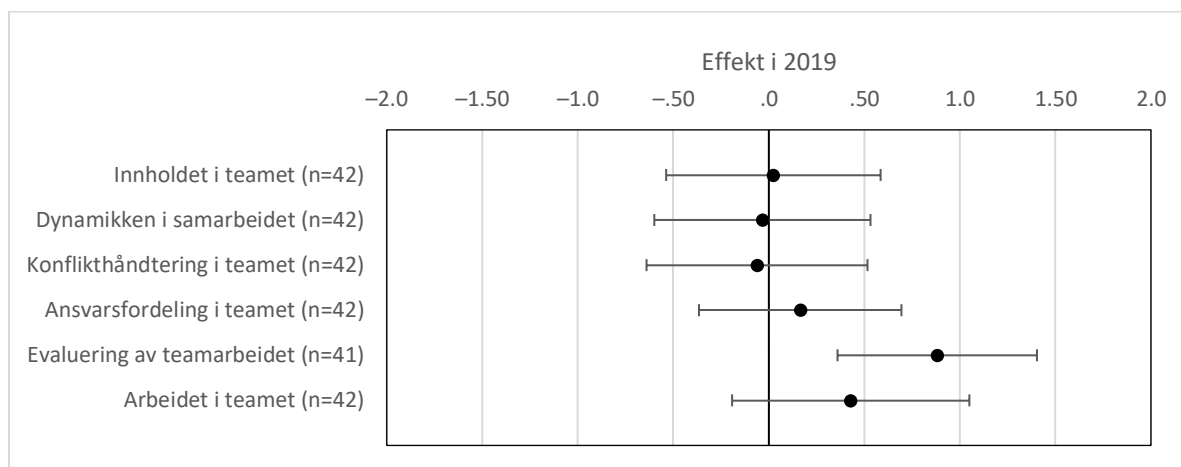
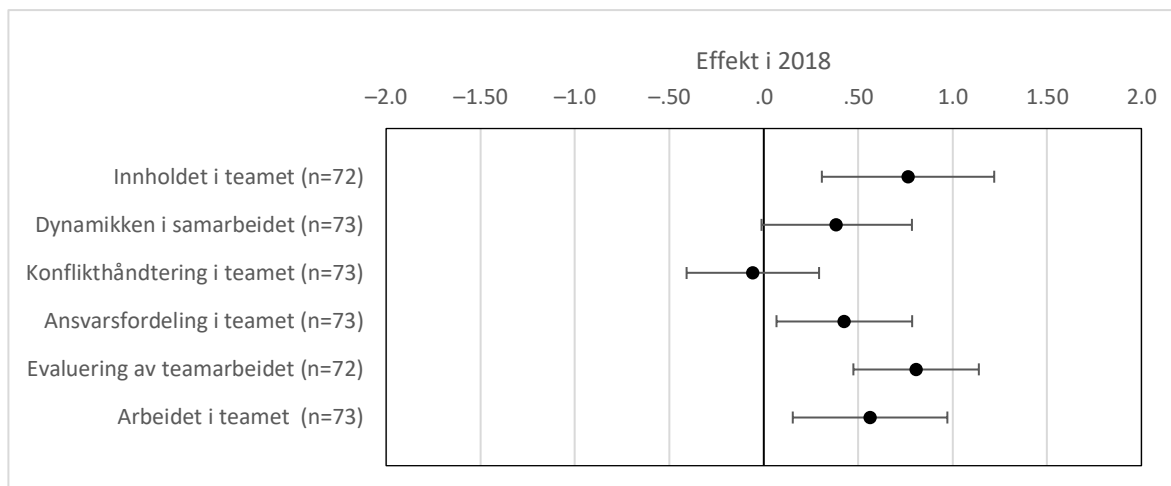


Figur 8.6 Samarbeidspartners vurderinger av arbeidet i teamet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid

8.2 To-nivåanalyse av LOG-modellens effekter for samarbeidspartnere

For å fastsette endelige effekter av LOG-modellen på tverrprofesjonelt samarbeid har vi benyttet en to-nivå-analyse. Figur 8.7 gir en grafisk fremstilling av effektene. Her har vi benyttet to-nivåmodeller for å ta hensyn til at observasjoner innad i skoler ikke er uavhengige av hverandre. Vi kontrollerer også for baseline, det vil si at vi tar hensyn til at nivået i det aktuelle utfallet ikke var helt likt for tiltaks- og sammenligningsgruppen da prosjektet startet (i 2017). Effektstørrelsene er standardisert i antall standardavvik. Vi følger Sawilowsky (2009), og anser 0,2 som en liten effektstørrelse, 0,5 som en medium effektstørrelse og 0,8 som en stor effektstørrelse.

Resultatene viser at LOG-modellen har hatt positive effekter på innholdet i teamarbeidet i 2018 (ES=0,76, n=72). Det er altså tegn til at LOG-modellen fører til at teamet i større grad jobber med å finne løsninger for enkeltindivider, fordeler ansvar seg imellom, og diskuterer hvordan ulike instanser kan bidra. Vi finner imidlertid ikke at denne effekten holder seg i 2019 (ES=0,02, n=42). Det er en svak tendens til positive effekter av LOG-modellen på dynamikk i teamarbeidet i 2018 (ES=0,38, n=73), og at LOG-modellen dermed fører til mer smidig samarbeid i teamene. Heller ikke disse effektene holder seg i 2019 (ES=-0,16, n=42). Vi finner positiv effekt av LOG-modellen på ansvarsfordeling i 2018 (ES=0,43, n=73), det er altså en tendens til at LOG-modellen gir de involverte aktørene en klarere forestilling om hvem som har ansvar for hva. Vi finner ikke tilsvarende effekt i 2019 (ES=0,16, n=42), der er effektstørrelsen liten og effekten ikke signifikant. Resultatene viser at LOG-modellen har hatt positive effekter på evaluering av teamarbeidet i 2018 (ES=0,81, n=72). Dette tyder på at LOG-modellen fører til at teamet i større grad diskuterer, vurderer og justerer egen arbeidsform og innhold. Denne effekten er sterk og holder seg også i 2019 (ES=0,88, n=41). Resultatene viser videre at LOG-modellen har hatt positive effekter på selve arbeidet i teamet i 2018 (ES=0,56, n=73). Det er altså tegn til at LOG-modellen fører til at tilnærmingene endres som følge av at ulike profesjoner samarbeider. Vi finner en tendens til effekt også i 2019 (ES=0,43, n=42), men denne er ikke signifikant. Vi finner ingen effekter av LOG-modellen på konflikthåndtering i teamet, verken i 2018 (ES=-0,06, n=73) eller 2019 (ES=0,16, n=42). Utvalget er imidlertid lite. Hvorvidt LOG-modellen eller lignende modeller fører til endrede tilnærminger for de involverte, bør undersøkes videre i større utvalg.



Figur 8.7 Standardiserte effekter på tverrprofesjonelt samarbeid. Samarbeidspartnere. Beregnet fra to-nivåmodeller med kontroll for baseline.

8.3 Ulike effekter for interne og eksterne samarbeidspartnere?

Vi finner en klar effekt av LOG-modellen på innholdet i teamet i 2018. Denne effekten er hovedsakelig drevet av effekter for eksterne samarbeidspartnere. Det er også en tendens til positive effekt for interne samarbeidspartnere, men denne effekten er ikke statistisk signifikant. Når det gjelder 2019, er effektstørrelsen nær null og ikke signifikant for både interne og eksterne samarbeidspartnere.

Vi finner en tendens til effekt av LOG-modellen på dynamikken i samarbeidet i 2018, når vi analyserer samarbeidspartnerne samlet. Denne effekten er hovedsakelig drevet av effekter for eksterne samarbeidspartnere, selv om vi heller ikke for denne undergruppen finner signifikante effekter ($p=0,053$). Effekten er svakere og ikke signifikant for dem som er ansatt internt på skolen. Når det gjelder 2019, finner vi verken signifikante effekter for interne eller eksterne samarbeidspartnere, men tendensen er svak negativ effekt for interne samarbeidspartnere og nær null effekt for eksterne samarbeidspartnere.

I 2018 er effektene av LOG-modellen på konflikt håndtering i teamet nær null og ikke signifikant for både interne og eksterne samarbeidspartnere. Når det gjelder 2019, er effekter av LOG-modellen på konflikt håndtering drevet fullt og helt av effekter for eksterne samarbeidspartnere. Vi finner en svak negativ effekt blant interne samarbeidspartnere, men denne effekten er ikke signifikant.

Effekter av LOG-modellen på ansvarsfordeling i teamet i 2018 er drevet av effekter for eksterne samarbeidspartnere. Effekten er nær null og ikke signifikant for dem som er ansatt internt på skolen. Når det gjelder 2019, finner vi en tendens til negativ effekt av LOG-modellen for interne samarbeidspartnere, og positive effekter for eksterne samarbeidspartnere. Men verken for de interne eller eksterne samarbeidspartnerne er disse effektene signifikante.

Effekter av LOG-modellen på evaluering av teamarbeidet i 2018 er drevet av signifikante effekter for både interne og eksterne samarbeidspartnere. Effekter av LOG-modellen på evaluering av teamarbeidet i 2019 er drevet av effekter for dem som er ansatt internt på skolen. Det er også en tendens til positiv effekt for eksterne samarbeidspartnere, men denne effekten er svakere og ikke signifikant.

Effekter av LOG-modellen på arbeidet i teamet i 2018 er drevet av effekter for eksterne samarbeidspartnere. Det er også en tendens til positiv effekt for dem som er ansatt internt på skolen, men denne effekten er svakere og ikke signifikant.

8.4 Oppsummering

Hensikten med å utvikle og implementere LOG-modellen har vært å forbedre bruken av eksisterende tverrprofesjonelle arenaer samt å implementere nye arenaer og gjennom dette forbedre elevenes læringsmiljø (Saltkjel m.fl., 2018). I dette arbeidet er samarbeidspartnerne viktige, fordi det er de som utgjør de tverrprofesjonelle ressursene i skolen og kommunen. Vi har undersøkt flere dimensjoner av tverrprofesjonelt samarbeid i dette kapitlet, deriblant dynamikken i samarbeidet, ansvarsfordeling og hvor ofte og på hvilke måter aktørene evaluerer det tverrprofesjonelle samarbeidet. Vi har fulgt samarbeidspartnerne i to år. Observasjonene er gjort før randomisering og implementering i 2017, samt i 2018 og 2019.

Oppsummert kan vi si at det er tegn til at LOG-modellen på kort sikt har endret innholdet i teamet og påvirket fordelingen av arbeidsoppgaver, gitt mer smidig samarbeid og ansvarsfordeling mellom medlemmene, og ført til at teamet gjør grundigere evalueringer av arbeidsform og innhold. Det er imidlertid bare det sistnevnte, effekten på evalueringen av teamarbeidet, som holder seg til 2019. Effekten avtar altså mot slutten av prosjektperioden. Det er også viktig å notere at færre samarbeidspartnere hadde besvart skjemaene i 2019 enn i 2018, noe som kan være med på å forklare svakere effekter i 2019. Vi kan ikke utelukke at LOG-modellen fører til mer langsiktige endringer i teamets tilnærminger som følge av at ulike profesjoner samarbeider, men denne effekten er ikke signifikant i 2019, og vi bør derfor være varsomme med å trekke klare konklusjoner. Observerte effekter er også i hovedsak drevet av skoleeksterne samarbeidspartnere, noe som kan tyde på at akkurat disse aktørene opplever å ha bidratt mer til det tverrprofesjonelle arbeidet enn før prosjektet. Det er også viktig å notere at samarbeidspartnerne var klar over hvorvidt skolen de vurderte var tiltaks- eller sammenligningsgruppe. Det er dermed mulig at effektene helt eller delvis var drevet av samarbeidspartneres visshet om hvorvidt skolen var randomisert til tiltaksgruppe, og snarere målte for eksempel forventinger til hva tiltaksskolene kunne oppnå.

9. Effekter av LOG-modellen for lærernes tverr-profesjonelle samarbeid og mestringsforventninger

I dette kapitlet undersøker vi effekten av LOG-modellen for lærerne i 5.–7. trinn på deres vurdering og bruk av tverrprofesjonelt samarbeid, ulike aspekter av tverrprofesjonelt samarbeid, samt deres mestringsforventninger ved oppfølging av elever og klasser, slik som kompetanse til å gi tilpasset opplæring. Forventning om mestring handler om lærernes tro på egen kompetanse til å planlegge, organisere og gjennomføre de aktivitetene som kreves for å oppnå et gitt utdanningsmål. En antagelse er at lærere med høy grad av tro på egne evner kan påvirke elevers læring positivt (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 160). Skaalvik og Skaalvik (2007) viser at lærernes evne og kompetanse til individuell tilpasning av opplæring også er en sentral dimensjon av lærernes mestringsopplevelse. Tilpasning av opplæring er en viktig forutsetning for tidlig og preventiv innsats, der oppfølging og tiltak implementeres med en gang en elev har behov for tilrettelegging (Bjørnsrud og Nielsen, 2011). Hattie (2015) viser at også lærernes *kollektive* mestringsforventning (kapittel 9.3.7) er sentral for elevers læringsmiljø og læringsutbytte. Kollektiv mestringsforventning defineres som lærernes forventning om at innsatsen til lærerkollegiet vil ha positive effekter for elevene, der lærerne har felles oppfatninger om at de kan jobbe sammen for å oppnå ønsket effekt.

I disse analysene tar vi utgangspunkt i lærerne som har jobbet på disse trinnene i løpet av de tre årene undersøkelsen ble gjennomført (høsten 2017, 2018 og 2019), og som har besvart spørreundersøkelsen alle tre årene. Slik unngår vi at eventuelle effekter er drevet av seleksjon, altså at lærere med spesiell interesse for tverrprofesjonelt samarbeid har søkt seg mot skoler og klasser som deltar i forsøket. Dette vil begrense våre analyser til relativt få lærere, men åpner opp for at vi kan studere utvikling over tid, og dermed også effekten av LOG-modellen for de samme lærerne. Vi følger en «intention-to-treat-prinsipp», som innebærer at vi rapporterer konservative effektestimater, det vil si at vi lett underestimerer eventuelle effekter. Dette er likevel en anbefalt måte å analysere effektdataene på (Gupta, 2011), og gir en pekepinn på effekten av å innføre en modell (snarere enn effekten av modellen for dem som faktisk ble eksponert for den). Vi har også analysert effektene uten å kontrollere for tidligere år og da inkludert flere lærere i analysene. Resultatene fra disse tilleggsanalysene redegjør vi for fortløpende.

På grunn av det klynge-randomiserte forskningsdesignet tar vi også hensyn til dataenes hierarkiske struktur i analysene. Dette betyr at dataene inneholder skoler og lærere og at disse nivåene ivaretas i effektanalysene (Malmberg-Heimonen & Tøge, 2017). Vi har valgt en konvensjonell måte å analysere forsøket på, en to-nivå regresjonsmodell, der elever og lærere er gruppert i skoler. Vi har tidligere analysert og publisert effektene etter det første året av implementering i et internasjonalt fagfellestudium (Hynek, Malmberg-Heimonen & Tøge, 2020). Alle resultatene er rapportert i standardiserte effektstørrelser (ES), dvs. Cohens *d* i bivariate analyser og koeffisient/standardavvik i regresjonsanalyser.

Tabell 9.1 viser en oversikt antall lærerrespondenter (5.–7. trinn) ved de tre målepunktene (2017, 2018 og 2019). Vi har et lavt antall respondenter ved alle målepunktene. I 2019 er antallet spesielt lavt. At antallet respondenter er lavt, kan innebære tilfeldige skjevheter i utvalget, men slike tilfeldigheter er ikke et stort problem i denne typen studier fordi resultatene vanskelig blir signifikante når antallet enheter er lavt. Hovedutfordringen er svak statistisk styrke. Vi må finne svært store og/eller konsistente effekter for å kunne identifisere signifikante effekter når antallet respondenter er lavt. I kapittel 3 viser hvor mange lærere som har besvart skjemaene for hvert år.

Tabell 9.1 Lærere i opprinnelig utvalg ved 5.–7. trinn som besvarte spørreundersøkelsen

Gruppe	2017	2018	2019
Tiltak	86	50	23
Sammenligning	86	67	36
	157	117	59

For å sammenligne effekten mellom tiltaks- og sammenligningsgruppen, beregner vi gjennomsnittet i de to gruppene ved hvert av målepunktene. Ved hjelp av t-test vurderer vi om tiltaks- og sammenligningsgruppen har signifikant forskjellig skår i 2018 og 2019.

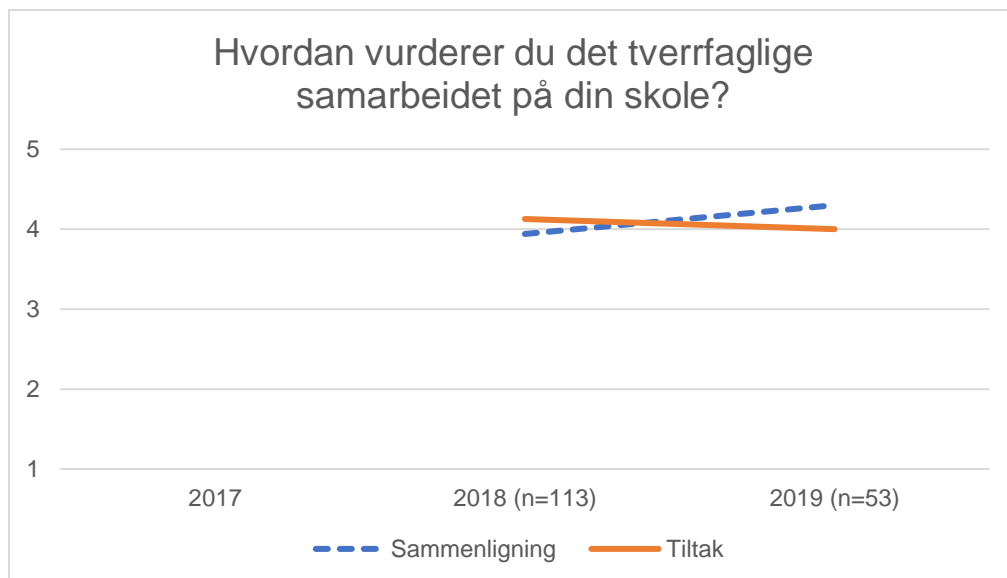
For flernivåanalysene rapporterer vi standardiserte effektstørrelser, som betyr at vi måler effektstørrelsen i antall standardavvik som en forskjell mellom tiltaksgruppen og sammenligningsgruppen. Effektstørrelsene er fremstilt grafisk, med 95 % konfidensintervall (CI). Den sanne effektstørrelsen befinner seg med 95 % sikkerhet et sted innenfor strekene som representerer CI. Dersom strekene som representerer CI krysser 0, kan vi altså ikke utelukke at effektstørrelsen er 0.

I spørreundersøkelsen for lærerne brukte vi begrepet tverrfaglig, fordi dette ofte brukes innen utdanningsfeltet, men vi definerte begrepet som samarbeid mellom profesjoner, og ikke mellom fag. Mer spesifikt definerte vi tverrfaglig samarbeid som at minst én person som deltar i samarbeidet, har en annen fagbakgrunn/enhet/etatstilhørighet enn respondenten. Samarbeidet er da noe som foregår mellom profesjonelle fra forskjellige enheter/etater (eksternt) og mellom profesjonelle ved skolen du arbeider i (internt).

Når vi nå refererer til spørreundersøkelsene eller spesifikke spørsmål fra dem, bruker vi fortsatt begrepet tverrfaglig, men ellers i teksten bruker vi begrepet tverrprofesjonell for å poengtere at vi refererer til samarbeid mellom profesjoner.

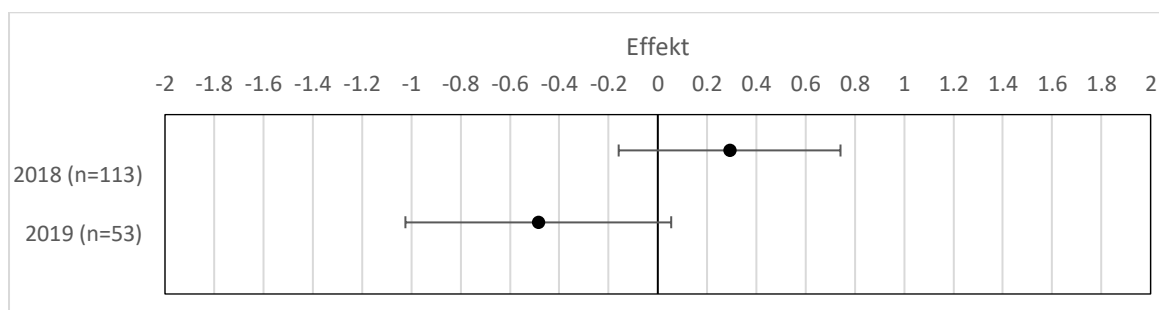
9.1 Effekt av LOG-modellen på lærernes vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid

Dialogkonferansene i LOG-modellen skal inkludere skolelærere, skolesykepleiere, pedagogiske og psykologiske rådgivere og sosialarbeidere, slik at de i felleskap kan utforme utviklingstiltakene som er best egnet til å forbedre det tverrfaglige samarbeidet ved skolen (Saltkjel m.fl., 2018). Denne tilnærmingen forventer vi vil forbedre lærernes opplevelse av tverrfaglig samarbeid. For å studere lærernes opplevelse av det tverrprofesjonelle samarbeidet ved skolen har vi bedt dem ta stilling til spørsmålet «Hvordan vurderer du det tverrfaglige samarbeidet på din skole?» Svaralternativene var svært dårlig (1), nokså dårlig (2), verken bra eller dårlig (3), nokså bra (4) og svært bra (5). Lærerne har besvart dette spørsmålet både i 2018 og 2019, men ikke i 2017. Dette betyr at vi måler lærernes opplevelse av tverrprofesjonelt samarbeid i tiltaks- og sammenligningsskoler etter implementering av LOG-modellen, men ikke i forkant. Figur 9.1 viser at gjennomsnittet var 4,1 i tiltaksgruppen og 3,9 i sammenligningsgruppen i 2018. I 2019 er gjennomsnittet noe redusert, til 4,0 i tiltaksgruppen, mens det har økt til 4,3 i sammenligningsgruppen. Gjennomgående vurderer lærerne det tverrprofesjonelle samarbeidet positivt (nokså bra), men det er ikke signifikant forskjell mellom tiltaks- og sammenligningsskoler i verken 2018 ($p=0,151$) eller 2019 ($p=0,081$).



Figur 9.1 Læreres vurdering av det tverrprofesjonelle samarbeidet på skolen (1=svært dårlig, 5=svært bra). Gjennomsnitt.

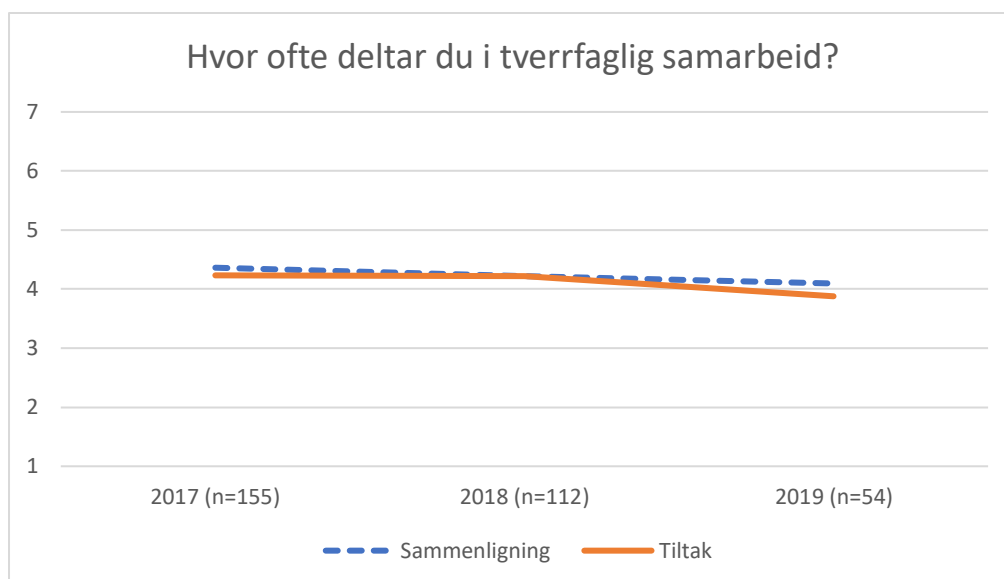
Figur 9.2 viser resultatene fra tonivåmodellene. I 2018 hadde lærere i skoler som benytter LOG-modellen en noe mer positiv vurdering ($ES = 0,29$) av det tverrprofesjonelle samarbeidet enn lærere i skoler som ikke benytter LOG-modellen. Effekten er ikke signifikant. I 2019 hadde lærere i skoler som benytter LOG-modellen mer negativ vurdering ($ES = -0,48$) av det tverrprofesjonelle samarbeidet enn lærere i skoler som ikke benytter LOG-modellen. Heller ikke her er effekten signifikant. For lærerne ser vi altså en endring fra svakt positiv effekt i 2018 til en negativ effekt i 2019, men verken i 2018 eller 2019 er effekten signifikant forskjellig fra null.



Figur 9.2 Effekt av LOG-modellen på læreres vurdering av det tverrprofesjonelle samarbeidet på skolen. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effekttørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

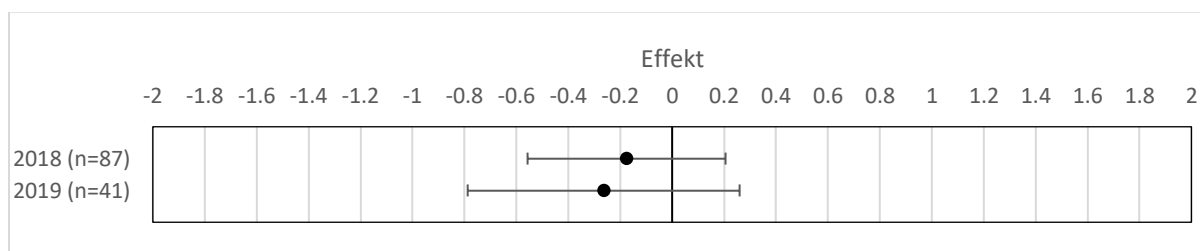
At lærerne skulle inkluderes i utvikling av tiltak, forventer vi også vil føre til at lærerne oftere samarbeider med andre profesjonelle aktører (Saltkjel m.fl., 2018). På generell basis ba vi også lærerne vurdere hvor ofte de inngår i tverrprofesjonelt samarbeid ved skolen. For å undersøke dette, stilte vi lærerne spørsmålet «Hvor ofte deltar du i tverrfaglig samarbeid?». Svaralternativene var aldri (1), en gang i året eller sjeldnere (2), en gang i halvåret (3), flere ganger i halvåret (4), en gang i måneden (5), flere ganger i måneden (6) og en gang i uken eller oftere (7).

Figur 9.3 viser at gjennomsnittet var 4,2 i tiltaksgruppen, mens gjennomsnittet i sammenligningsgruppen var 4,4 før implementering av LOG-modellen i 2017. I 2018 var gjennomsnittet for tiltaksgruppen fremdeles 4,2, mens gjennomsnittet for sammenligningsgruppen gikk ned til 4,2. Det var altså ingen forskjeller mellom gruppene i 2018. I 2019 gikk gjennomsnittet ned til 3,9 i tiltaksgruppen og 4,1 i sammenligningsgruppen. Resultatene kan altså tyde på at LOG-modellen har ført til at lærerne sjeldnere deltar i tverrprofesjonelt samarbeid i 2019, men denne forskjellen er ikke signifikant ($p = 0,561$).



Figur 9.3 Hvor ofte deltar du i tverrfaglig samarbeid? (1=aldri, 7= en gang i uke eller oftere). Gjennomsnitt.

Figur 9.4 viser resultatene fra tonivåmodellene, som tar hensyn til at lærere er gruppert i skoler. Modellene kontrollerer også for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. Her ser vi en tendens til negativ effekt, altså at LOG-modellen fører til at lærere sjeldnere inngår i tverrprofesjonelt samarbeid, men effektstørrelsene er små og verken signifikante i 2018 (ES= -0,18) eller i 2019 (ES= -0,26). Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene nær null effekt i 2018 ($p= 0,980$) og negativ, men ikke signifikant effekt i 2019 ($p= 0,551$). Analysene som ikke kontrollerer for hva lærerne svarte i 2017 tar ikke hensyn til at utgangspunktet (i 2017) var litt mer positivt blant lærerne i sammenligningsgruppen.



Figur 9.4 Hvor ofte deltar du i tverrfaglig samarbeid. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

9.2 Effekt av LOG-modellen på ulike dimensjoner av tverrprofesjonelt samarbeid (PINCOM)

LOG-modellen skal først og fremst gi bedre tverrprofesjonelt samarbeid, og vi forventer derfor at LOG-modellen gir lærerne en bedre opplevelse av det tverrprofesjonelle samarbeidet (Saltkjel m.fl., 2018). For å måle opplevelsen av tverrprofesjonelt samarbeid benytter vi den validerte indeksen PINCOM. Ødegård (2005, 2006) utviklet en spørreundersøkelse for å måle den teoretiske modellen PINCOM (Perception of Interprofessional Collaboration Model). Måleinstrumentet besto opprinnelig av 48 spørsmål. I vår studie har vi valgt å inkludere de 22 spørsmålene fra PINCOM som ble ansett som de viktigste faktorene i Ødegårds studie (2006). Disse spørsmålene omfatter seks dimensjoner av tverrprofesjonelt samarbeid: tverrprofesjonelt klima, organisasjonskultur, motivasjon, gruppeledelse, profesjonsmakt og organisasjonsmål. Etersom vi ikke har inkludert hele PINCOM-skalaen, vil ikke våre funn være helt sammenlignbare med undersøkelser som benytter hele skalaen. Vi har valgt ut de spørsmålene som er mest relevante for å måle effekten av LOG-modellen og benytter dem til å måle utvikling over tid. Enkelte dimensjoner av PINCOM måler tverrprofesjonelt samarbeid på organisasjonsnivå (f.eks. organisasjonsmål), mens andre dimensjoner av skalaen måler fenomenet på

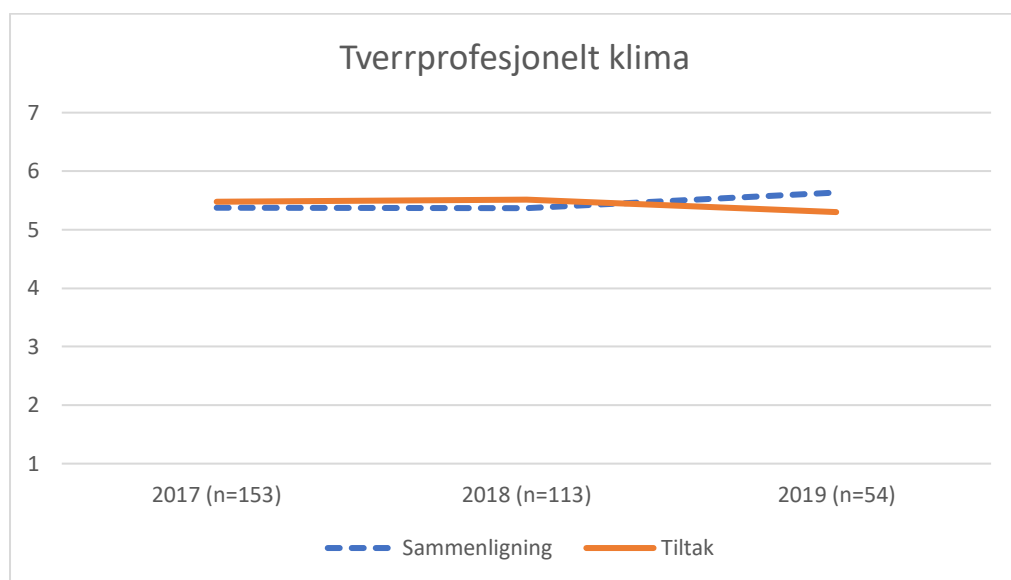
gruppenivå (f.eks. gruppeledelse) eller på individnivå (f.eks. motivasjon). Vi har beregnet alle skalaer som gjennomsnittskår av svar på inkluderte spørsmål, det betyr at alle skalaer har verdier som varierer mellom 1 og 7, uansett hvor mange påstander som inngår i hver enkelt dimensjon.

9.2.1 Effekt av LOG-modellen på tverrprofesjonelt klima

Den første dimensjonen av tverrprofesjonelt samarbeid vi måler, er tverrprofesjonelt klima. Denne dimensjonen måler lærernes opplevelser av tverrprofesjonelt samarbeid i sin arbeidshverdag og i det samarbeid de deltar i. Her inngår følgende seks påstander som lærerne har tatt stilling til i 2017, 2018 og 2019 (Cronbach alpha = 0,85):

- I tverrfaglige grupper som jeg deltar i, flyter informasjonen lett mellom oss profesjonelle som deltar
- De som deltar i tverrfaglige grupper, er flinke til å gi hverandre opplysninger om hva deres arbeid går ut på
- Jeg opplever at jeg kan få hjelp og støtte av de andre deltakerne i de tverrfaglige gruppene jeg arbeider i
- Jeg erfarer at de andre deltakerne, i de tverrfaglige gruppene jeg deltar i, er villige til å lytte til meg dersom jeg har problemer
- Jeg opplever at jeg blir verdsatt av andre deltakere i tverrfaglige grupper som jeg deltar i
- Jeg har nesten aldri opplevd at deltakerne i en tverrfaglig gruppe ikke forstår det jeg forsøker å forklare eller fortelle

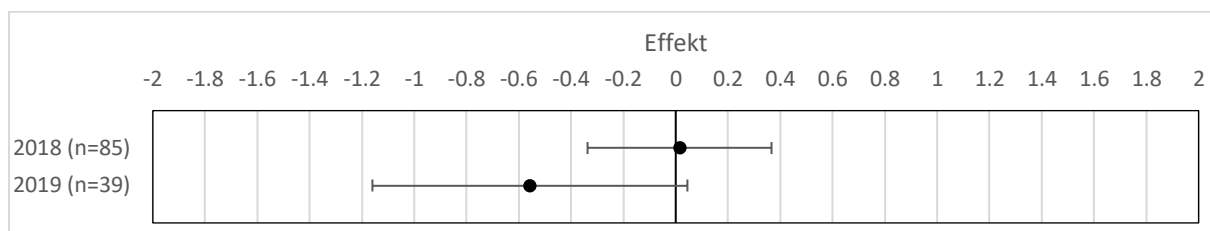
Figur 9.5 viser at gjennomsnittet var nokså likt i 2017, 5,5 i tiltaksskoler og 5,4 i sammenligningskoler. Det var altså ingen betydelige forskjeller i denne dimensjonen av tverrprofesjonelt samarbeid før prosjektet startet. I 2018 er gjennomsnittet fremdeles 5,5 i tiltaksskoler og 5,4 i sammenligningskoler. I 2019 går gjennomsnittet ned til 5,3 i tiltaksgruppen og opp til 5,6 i sammenligningsgruppen, men forskjellen mellom gruppene er ikke signifikant.



Figur 9.5 Tverrprofesjonelt klima (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.

Figur 9.6 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 ser vi ingen tegn til effekt av LOG-modellen, da den estimerte effektstørrelsen er nær 0. I 2019 tilsvarer effekten av LOG-modellen på tverrprofesjonelt klima -0,56 standardavvik. Dette er fra middels til sterk negativ effekt, som indikerer at LOG-modellen svekker det tverrprofesjonelle klimaet. Her er det imidlertid viktig å påpeke at konfidensintervallet krysser 0, og effekten dermed ikke er statistisk signifikant. Dette kan tyde på heterogene effekter, altså at LOG-

modellen har gitt bedre tverrprofesjonelt klima for noen lærere, mens det har gitt verre tverrprofesjonelt klima for andre. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene en ikke-signifikant positiv effekt i 2018 ($p= 0,426$) og en ikke-signifikant negativ effekt i 2019 ($p= -0,260$).



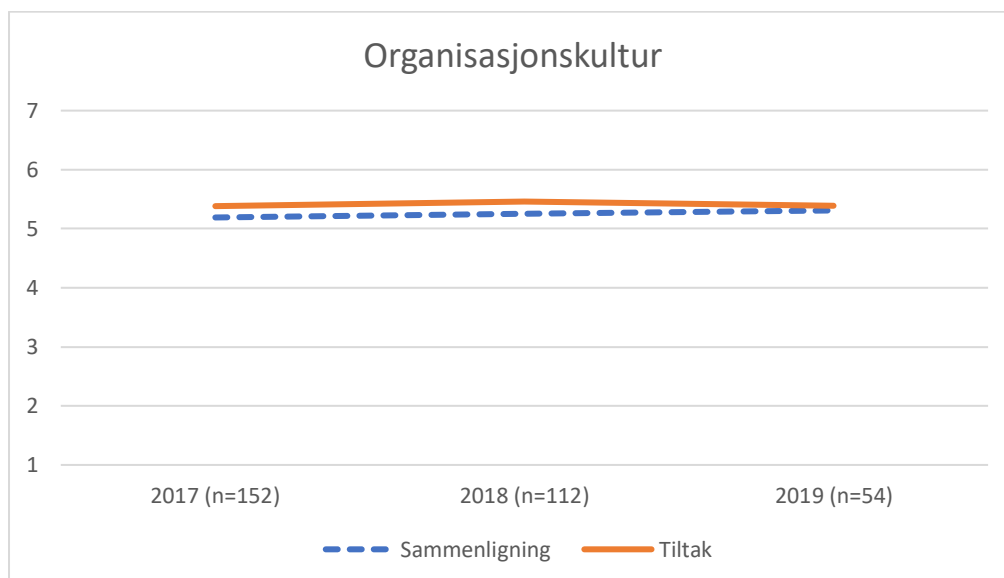
Figur 9.6 Effekt av LOG-modellen på tverrprofesjonelt klima. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

9.2.2 Effekt av LOG-modellen på organisasjonskultur

En annen dimensjon i PINCOM-skalaen kalles organisasjonskultur. Gjennom denne dimensjonen vurderer lærerne i hvilken grad organisasjonen støtter det tverrprofesjonelle arbeidet. Følgende tre av de 22 utvalgte PINCOM-påstandene inngår i denne dimensjonen (Cronbach alpha = 0,70):

- Det er en felles opplevelse at tverrfaglig samarbeid er noe som verdsettes høyt
- Tverrfaglige grupper består av profesjonelle som er preget av den organisasjonskulturen de tilhører
- Det kjennetegner organisasjonen(e) at vi skal arbeide tverrfaglig

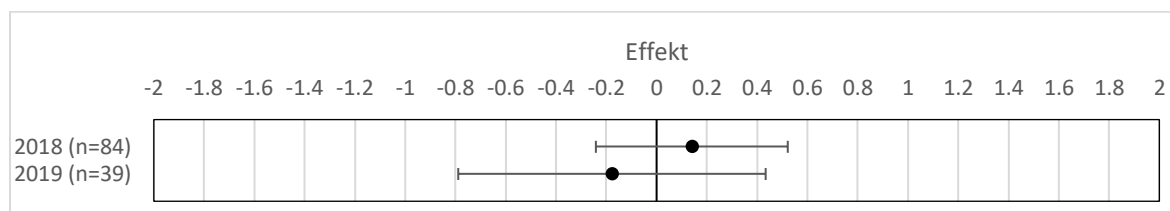
Figur 9.7 viser gjennomsnittet for organisasjonskultur-dimensjonen av PINCOM over tid. I 2017, før implementering av LOG-modellen, var gjennomsnittet 5,4 i tiltaksskoler og 5,2 i sammenligningskoler ($p= 0,187$). Det var altså ingen betydelige forskjeller før prosjektet startet. I 2018 er gjennomsnittet fremdeles nokså likt i de to gruppene, 5,5 i tiltaksskoler og 5,3 i sammenligningskoler. I 2019 nærmer de to gruppene seg hverandre, gjennomsnittet er 5,4 i tiltaksgruppen og 5,3 i sammenligningsgruppen. Forskjellene mellom gruppene er ikke signifikante, verken i 2018 eller 2019.



Figur 9.7: Organisasjonskultur (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.

Figur 9.8 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på organisasjonskultur 0,14 standardavvik, en liten og ikke signifikant effekt. I 2019 tilsvarende effekten av LOG-modellen -0,18

standardavvik, fremdeles en liten og ikke signifikant effekt. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene en ikke-signifikant positiv effekt i 2018 ($p= 0,241$) og en nøytral effekt i 2019 ($p= 0,725$). Analysene som ikke kontrollerer for hva lærerne svarte i 2017 tar ikke hensyn til at lærerne i tiltaksgruppen tenderte til å være litt mer positive før implementering av LOG-modellen (i 2017).

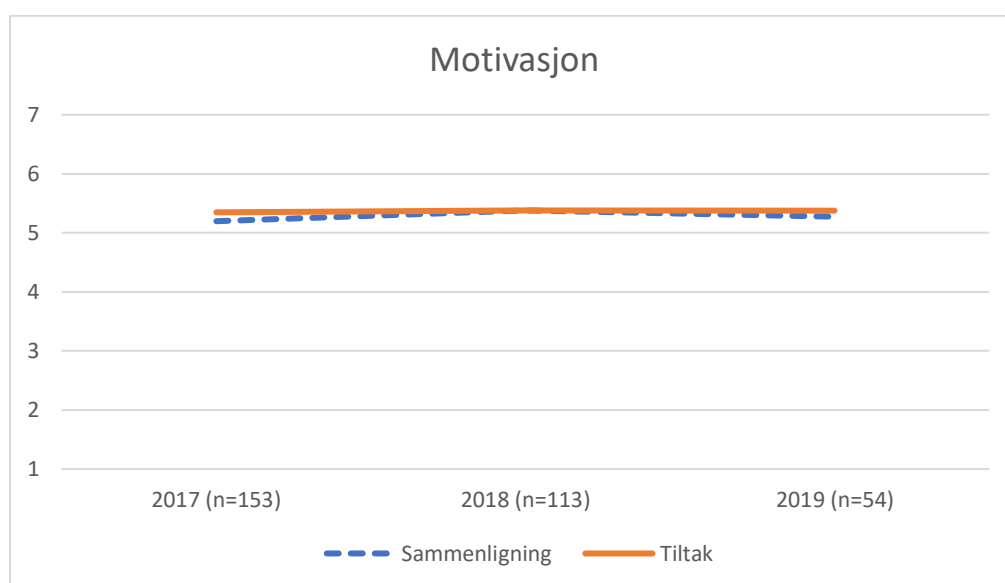


Figur 9.8 Effekt av LOG-modellen på organisasjonskultur. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

9.2.3 Effekt av LOG-modellen på motivasjon

Et av de individorienterte dimensjonene av PINCOM er motivasjon for tverrprofesjonelt samarbeid. Følgende tre av de 22 PINCOM-påstandene inngår i denne subskalaen (Cronbach alpha = 0,78):

- Når jeg arbeider tverrfaglig opplever jeg å gjøre noe verdifullt
- Det å arbeide tverrfaglig gjør at jeg får brukt min kreativitet og fantasi
- Jeg opplever at jeg utvikler meg når jeg jobber tverrfaglig

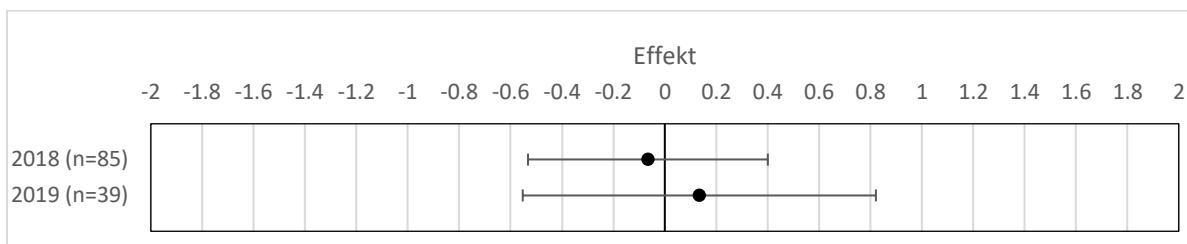


Figur 9.9 Motivasjon (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.

Som vist i figur 9.9, er det minimalt med endring i motivasjon for tverrprofesjonelt samarbeid. Gjennomsnittet for tiltaksskolene i 2017 var på 5,3, og økte til 5,4 i 2018, og forble på 5,4 i 2019. Gjennomsnittet for sammenligningsskolene økte fra 5,2 i 2017 til 5,4 i 2018, for så å synke til 5,3 i 2019. Vi ser altså en relativ lik trend for tiltaks- og sammenligningsgruppen.

Figur 9.10 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på motivasjon -0,07 standardavvik, en liten og ikke signifikant negativ effekt. I 2019 tilsvarende effekten av LOG-modellen 0,13 standardavvik, en liten og ikke signifikant positiv effekt. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene en nøytral effekt i 2018 ($p= 0,904$) og en svak og ikke signifikant positiv effekt i 2019 ($p= 0,712$). Analysene som ikke kontrollerer for hva lærerne svarte

i 2017 tar ikke hensyn til at lærerne i tiltaksgruppen tenderte til å skåre litt høyere på motivasjon før implementering av LOG-modellen (i 2017).

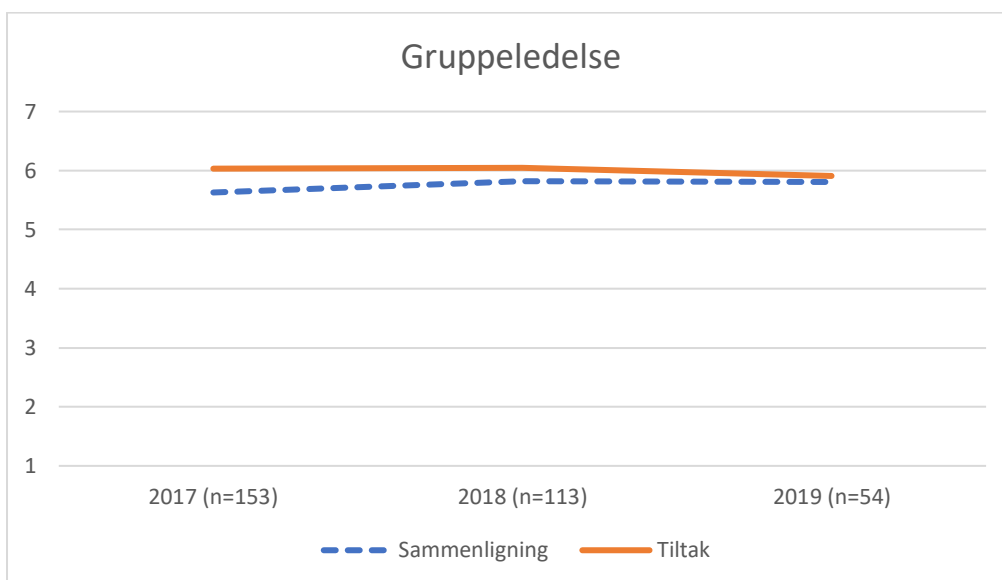


Figur 9.10 Effekt av LOG-modellen på motivasjon. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

9.2.4 Effekt av LOG-modellen på gruppeledelse

En av dimensjonene på gruppenivå er subskalaen gruppeledelse. Denne evaluerer hvor viktig gruppeledelse er i konteksten tverrprofesjonelt samarbeid. I denne subskalaen inngår to påstander (Cronbach alpha = 0,69):

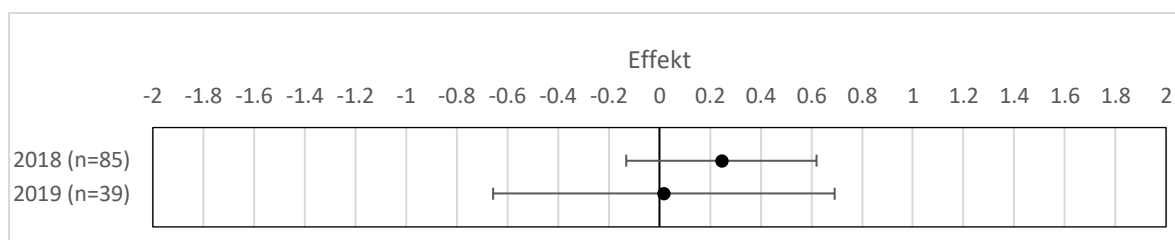
- I tverrfaglige grupper som fungerer godt, er det ofte tydelig og klar ledelse
- Det er viktig at den som leder tverrfaglige grupper, legger til rette for at gruppa når sine mål



Figur 9.11 Gruppeledelse (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.

Figur 9.11 viser noe høyere gjennomsnitt på gruppeledelse i tiltaks- enn sammenligningskoler i 2017. Lærere i tiltaksskoler var signifikant mer positive til ledelse av tverrprofesjonelle grupper før implementering av LOG-modellen ($p=0,008$). Vi ser tilsvarende tendens i 2018, men forskjellen mellom tiltaks- og sammenligningskoler er mindre og ikke lenger signifikant. I 2019 er gjennomsnittene nesten like i tiltaks- og sammenligningskoler, og forskjellen er ikke signifikant.

Figur 9.12 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på gruppeledelse 0,24 standardavvik, en liten til moderat effekt, men denne effekten er ikke statistisk signifikant. I 2019 er effekten av LOG-modellen nøytral. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene for 2018 fremdeles en liten til moderat effekt som ikke er statistisk signifikant ($p=0,183$), mens resultatene for 2019 viser en svak og ikke signifikant positiv effekt ($p=0,596$). Disse analysene tar imidlertid ikke hensyn til at lærerne i tiltaksgruppen hadde signifikant bedre opplevelse av ledelsen av tverrprofesjonelle grupper før implementering av LOG-modellen (i 2017), det er derfor grunn til å tro at effektene er mer negative enn disse analysene gir uttrykk for.

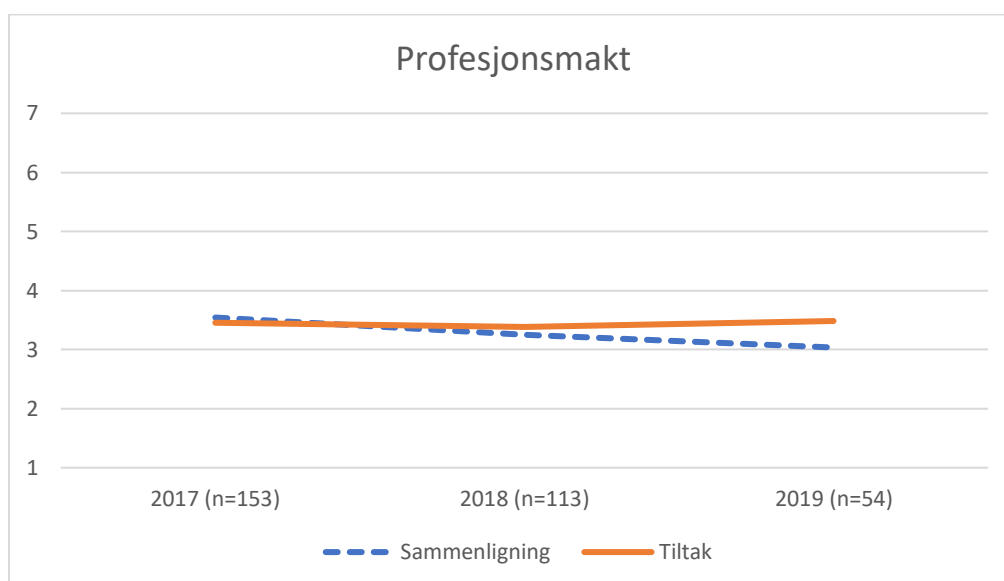


Figur 9.12 Effekt av LOG-modellen på gruppeledelse. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

9.2.5 Effekt av LOG-modellen på profesjonsmakt

Dimensjonen profesjonsmakt måler hvor godt samarbeidet fungerer eller hvorvidt noen profesjonelle dominerer i egenskap av sin rolle og kompetanse. Denne dimensjonen tolkes omvendt sammenlignet med de andre dimensjonene; her er et høyere gjennomsnitt tolket som mer negativt enn et lavere. Vi tolker det altså slik at mer profesjonsmakt er negativt for tverrfaglig samarbeid. Det er fire av de 22 PINCOM-påstandene som inngår i denne subskalaen (Cronbach alpha = 0,87):

- Ofte dominerer enkelte fagfolk de tverrfaglige møtene med sine faglige perspektiver
- Enkelte fagfolk blir premissleverandører for hva det går an å snakke om i tverrfaglig samarbeid
- Noen ganger er det ikke rom/plass til å snakke om det jeg ønsker i tverrfaglige møter fordi andre bruker sin faglige innflytelse og fremfører sitt budskap i ett sett
- Det hender at tverrfaglige grupper fungerer dårlig fordi det er noen fagpersoner som dominerer møtene

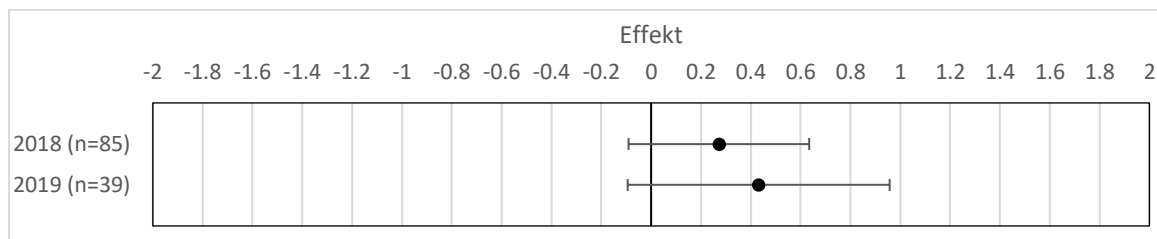


Figur 9.13 Profesjonsmakt (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.

I 2017 og 2018 har tiltaks- og sammenligningsgruppen nokså like gjennomsnitt på subskalaen profesjonsmakt. I 2019 er gjennomsnittet noe høyere for tiltaks- enn sammenligningsgruppen, noe som tyder på at det utøves mer profesjonsmakt i tiltaksskolene eller at lærerne er seg mer bevisst problematikken.

Figur 9.14 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på profesjonsmakt 0,27 standardavvik, en moderat, men ikke signifikant effekt. I 2019 er effekten av LOG-modellen på profesjonsmakt økt til 0,43 standardavvik, men fremdeles ikke statistisk signifikant. Når vi ikke

kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, finner vi samme tendens som i hovedanalysen, en ikke signifikant effekt av LOG-modellen på profesjonsmakt i 2018 ($p= 0,587$) og en noe sterkere, men fremdeles ikke signifikant effekt i 2019 ($p= 0,216$).

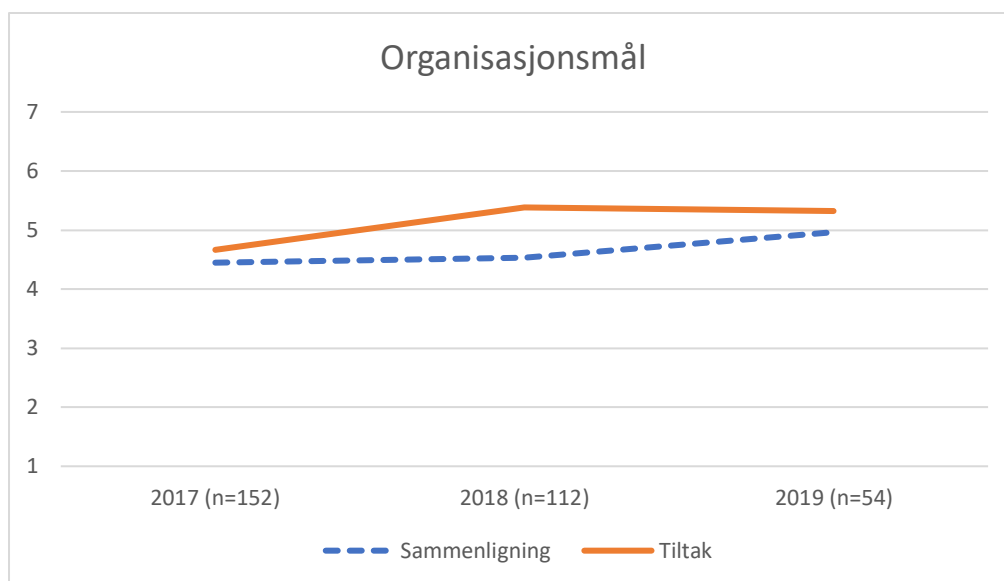


Figur 9.14 Effekt av LOG-modellen på profesjonsmakt. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

9.2.6 Effekt av LOG-modellen på organisasjonsmål

Den siste skalaen av PINCOM kalles organisasjonsmål. Denne dimensjonen fanger lærernes vurderinger av hvor opptatt skolen er av det tverrprofesjonelle. Fire av de 22 PINCOM-påstandene inngår i denne subskalaen (Cronbach alpha = 0,86).

- Tverrfaglig samarbeid er et satsingsområde i vår skole
- Tverrfaglig samarbeid er godt beskrevet i virksomhetsplanen vår
- Jeg kjenner godt virksomhetsplanen vår
- Vår skole har konkrete og klare mål vedrørende tverrfaglig samarbeid

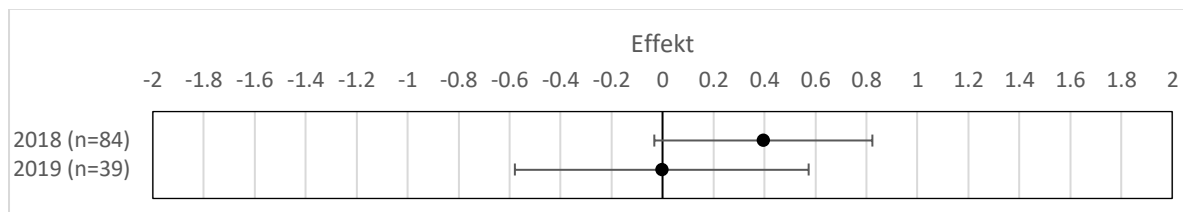


Figur 9.15 Organisasjonsmål (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.

Figur 9.15 viser nokså likt gjennomsnitt på skalaen organisasjonsmål mellom tiltaks- og sammenligningskoler i 2017. I 2018 er gjennomsnittet betydelig økt i tiltaksskoler, mens det er liten endring i sammenligningsskolene, og på dette målepunktet er forskjellen i gjennomsnitt mellom tiltaks- og sammenligningsskoler signifikant ($p<0,001$). Tiltaksskolene holder det samme nivået i 2019, mens gjennomsnittet i sammenligningsskoler øker noe. Forskjellen i organisasjonsmål mellom tiltaks- og sammenligningsskoler er derfor liten og ikke signifikant i 2019.

Figur 9.16 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarer effekten av LOG-modellen på organisasjonsmål 0,40 standardavvik, en moderat effekt, men denne effekten er ikke statistisk signifikant. I 2019 er effekten av LOG-modellen nøytral. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017,

viser resultatene for 2018 sterk og signifikant effekt ($ES= 0,63$, $p= 0,006$), mens resultatene for 2019 viser en noe svakere og ikke signifikant effekt ($p= 0,272$). Analysene som ikke kontrollerer for hva lærerne svarte tar ikke hensyn til at lærerne i tiltaksgruppen hadde en tendens til å mene at organisasjonen hadde klare mål om tverrprofesjonelt samarbeid før implementering av LOG-modellen (i 2017).



Figur 9.16 Effekt av LOG-modellen på organisasjonsmål. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

9.3 Effekt av LOG-modellen på lærernes mestringsforventninger

Forbedret tverrprofesjonelt samarbeid kan også frigjøre mer tid for lærere, slik at de kan fokusere på kjerneaktivitetene, nemlig undervisning (Meld. St. 20, 2012-2013; Saltkjel m.fl., 2018); Meld. St. 20, 2012–2013). Vi forventer dermed at LOG-modellen vil øke lærernes handlingsrom og mestring i skolen og klasserommet (Saltkjel m.fl., 2018). For å måle lærernes opplevelse av handlekraft har vi brukt *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (Saltkjel m.fl., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2007) som består av totalt seks dimensjoner av mestringsforventninger: (1) Instruksjon, (2) tilpassing av undervisningen, (3) motivering, (4) ro, orden og disiplin, (5) samarbeid og (6) utfordringer. I tillegg har vi målt kollektiv mestringsforventning. Svaralternativene varierte fra 1=absolutt ikke sikker til 7=helt sikker. Ved gjennomgang av dimensjonene i skalaen og resultatene bygger vi på beskrivelsen fra Skaalvik og Skaalvik (2007). Resultatene for hver dimensjon er standardisert på en skala fra 1 til 7.

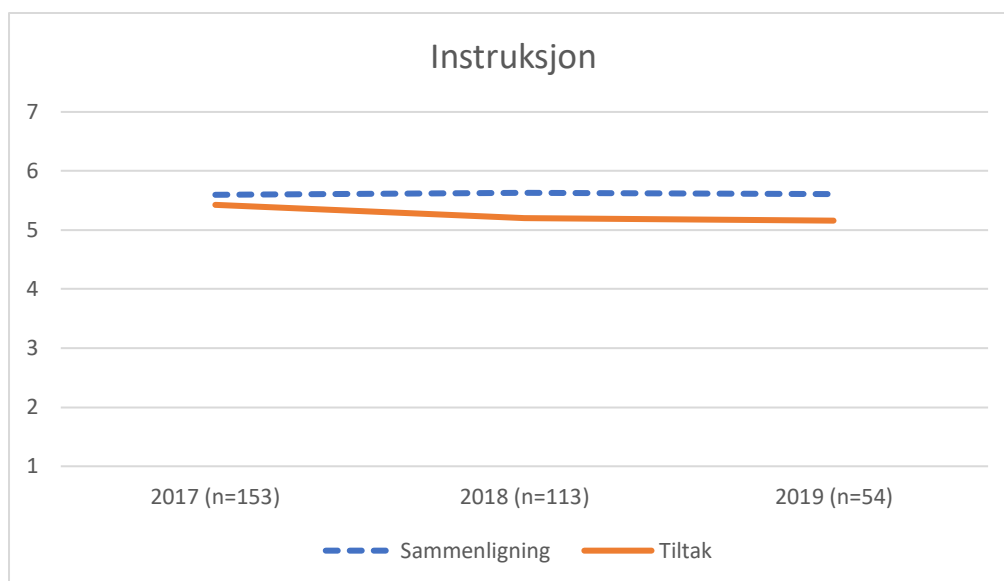
9.3.1 Effekt av LOG-modellen på instruksjon

Den første dimensjonen av lærernes mestringsforventningsskala, instruksjon, fanger hvorvidt lærerne greier å formidle stoffet slik at elevene forstår. I dimensjonen inngår følgende fire påstander (Cronbach alpha = 0,86).

Hvor sikker er du på at du kan:

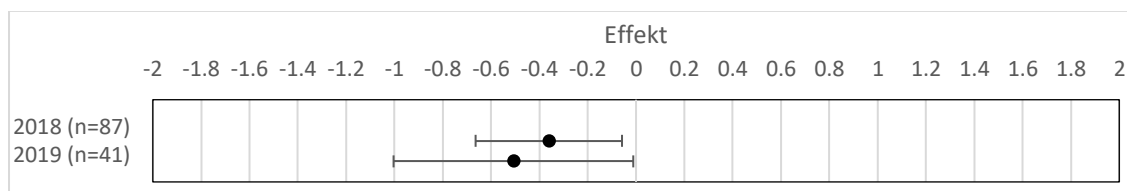
- ... forklare sentrale tema i dine fag slik at de svakeste elevene forstår det?
- ... gi en god veiledning til elever uavhengig av deres evnenivå?
- ... gi svar som elevene forstår når de stiller faglige spørsmål?
- ... forklare fagstoffet slik at de fleste elevene forstår hovedprinsippene?

Figur 9.17 viser resultatene for lærer fra sammenlignings- og tiltaksskoler. Generelt kan vi se at vurderingene er høye, men at gjennomsnittet i tiltaksskolenes er noe lavere enn i sammenligningsskolene i alle de tre årene, spesielt i 2018 og 2019.



Figur 9.17 Instruksjon (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.

Figur 9.18 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på instruksjonsskalaen $-0,36$ standardavvik, en moderat effekt som er statistisk signifikant. Resultatet tyder på at LOG-modellen har gjort lærerne mer usikre på sin evne til å gi gode instruksjoner til elevene. Denne effekten forsterker seg i 2019, da tilsvarende effekten $-0,51$ standardavvik og er fremdeles statistisk signifikant. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene for 2018 en noe sterkere og fremdeles signifikant negativ effekt ($ES=-0,52$, $p=0,005$). I 2019 finner vi fremdeles en sterk negativ effekt, men denne er ikke lenger signifikant ($p=0,180$). Analysene som ikke kontrollerer for hva lærerne svarte i 2017 tar ikke hensyn til at lærerne i tiltaksgruppen hadde en tendens til å være noe mer kritisk til egen evne til å instruere elever før implementering av LOG-modellen (i 2017).



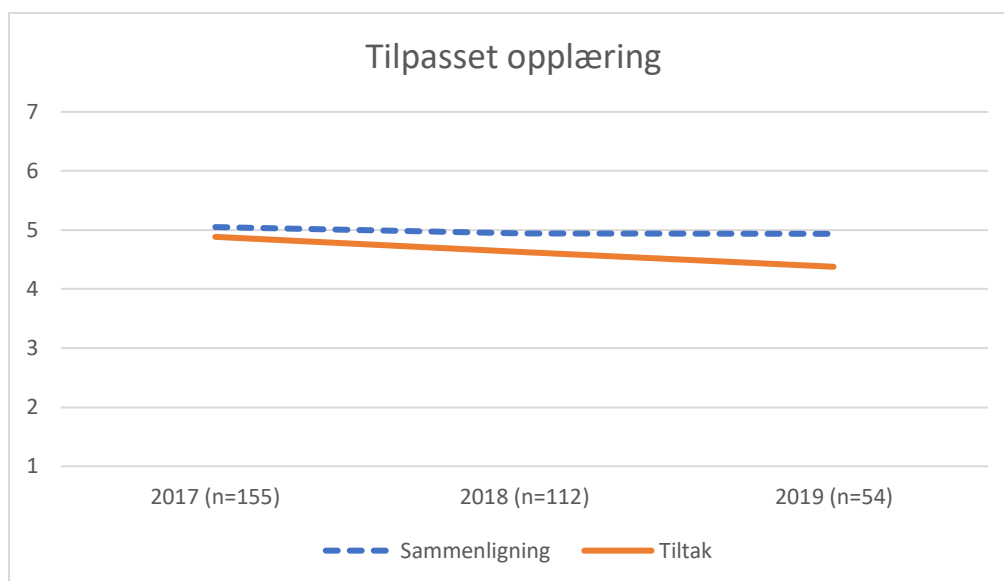
Figur 9.18 Effekt av LOG-modellen på instruksjon. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

9.3.2 Effekt av LOG-modellen på tilpasset opplæring

Den andre dimensjonen av lærernes mestring forventninger omhandler tilpasset opplæring. Dette innebærer i hvilken grad læreren klarer å gi elevene en tilpasset opplæring. Også i denne dimensjonen inngår fire påstander (Cronbach alpha = 0,91).

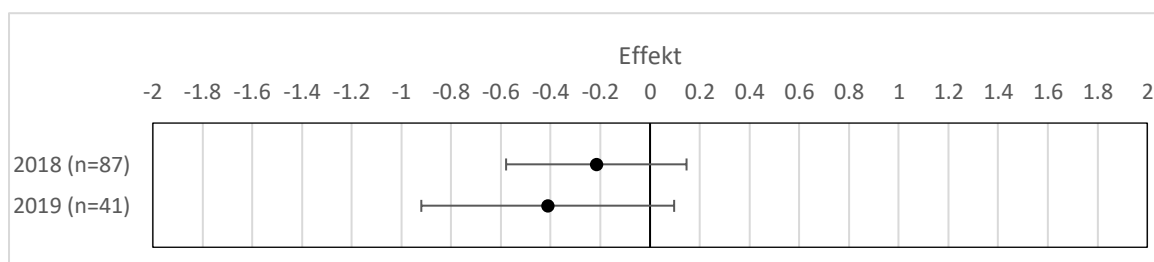
Hvor sikker er du på at du kan:

- organisere undervisningen og arbeidsoppgavene slik at alle elevene får en tilpasset opplæring?
- ivareta variasjonen i elevenes evner og forutsetninger slik at alle får realistiske utfordringer?
- gi de faglig svakeste elevene en tilpasset undervisning, samtidig som du ivaretar alle andre elever i klassen eller gruppen?
- organisere arbeidet slik at både de svakeste og de flinkeste elevene arbeider med lærestoff som er tilpasset deres forutsetninger?



Figur 9.19 Tilpasset opplæring (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.

Figur 9.19 viser nokså likt syn på evne til tilpasset opplæring blant lærere i tiltaks- og sammenligningsskoler før implementering av LOG-modellen. I tiltaksskolene finner vi en nedgående trend i de påfølgende årene, mens sammenligningsskolene har en stabil utvikling.



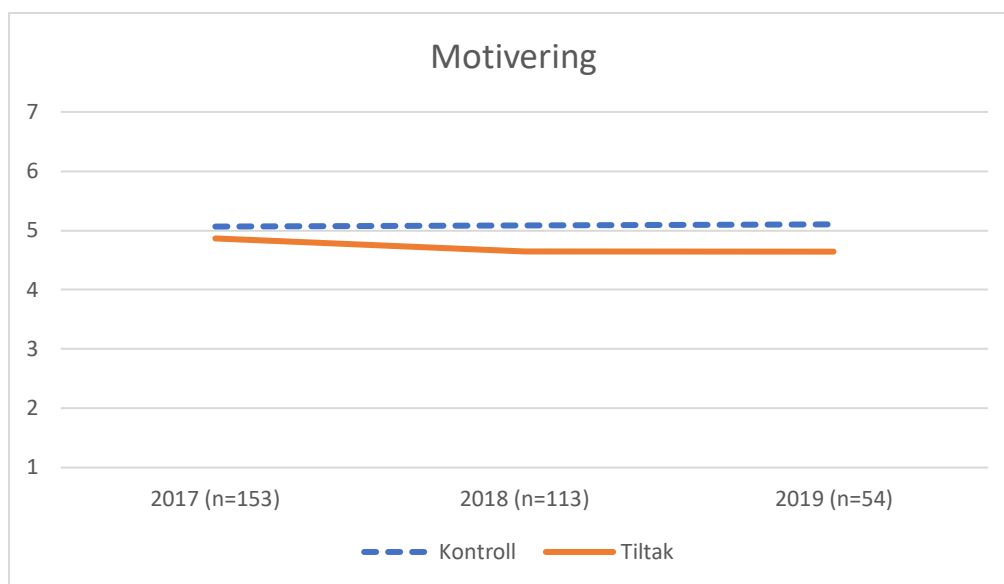
Figur 9.20 Effekt av LOG-modellen på tilpasset opplæring. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

Figur 9.20 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarer effekten av LOG-modellen på tilpasningskalaen -0,22 standardavvik, en liten effekt som ikke er statistisk signifikant. Denne effekten forsterker seg i 2019, da tilsvarer effekten -0,41 standardavvik, men er fremdeles ikke statistisk signifikant. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene for 2018 fremdeles en negativ effekt, men denne er ikke statistisk signifikant ($p=0,056$). I 2019 finner vi fremdeles en sterk negativ og statistisk signifikant effekt ($ES=-0,57$, $p=0,032$). Analysene som ikke kontrollerer for hva lærerne svarte i 2017 tar ikke hensyn til at lærerne i tiltaksgruppen hadde en tendens til å være noe mindre kritisk til egen evne til å tilrettelegge undervisning før implementering av LOG-modellen (i 2017).

9.3.3 Effekt av LOG-modellen på motivering

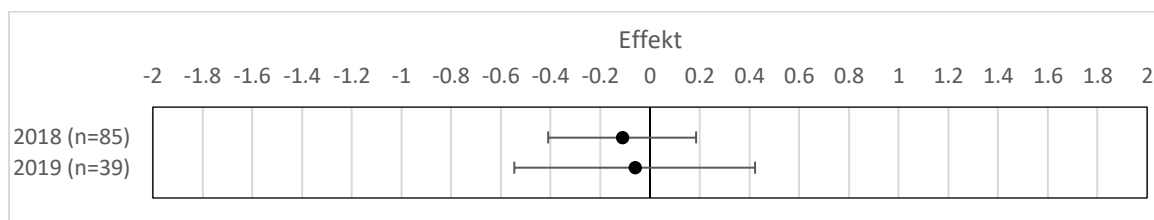
Den tredje dimensjonen i måleinstrumentet mestringsforventninger heter motivering. Dette handler om hvor godt læreren kan motivere elever til å gjøre sitt beste, til tross for at de kanskje sliter på skolen. Fire påstander inngår i denne dimensjonen (Cronbach alpha = 0,90). Hvor sikker er du på at du kan:

- ... få alle elever til å yte god innsats på skolen?
- ... vekke lærelysten hos selv de faglig svakeste elevene?
- ... få elevene til å gjøre sitt beste, selv om de får vanskelige oppgaver?
- ... skape interesse for skolearbeidet, selv hos elever som er negative i utgangspunktet?



Figur 9.21 Motivering (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.

Figur 9.21 viser nokså likt syn på evnen til å motivere elever blant lærere i tiltaks- og sammenligningsskoler før implementering av LOG-modellen. I tiltaksskolene finner vi en nedadgående trend i de påfølgende årene, mens sammenligningsskolene har en stabil utvikling.



Figur 9.22 Effekt av LOG-modellen på motivasjon. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

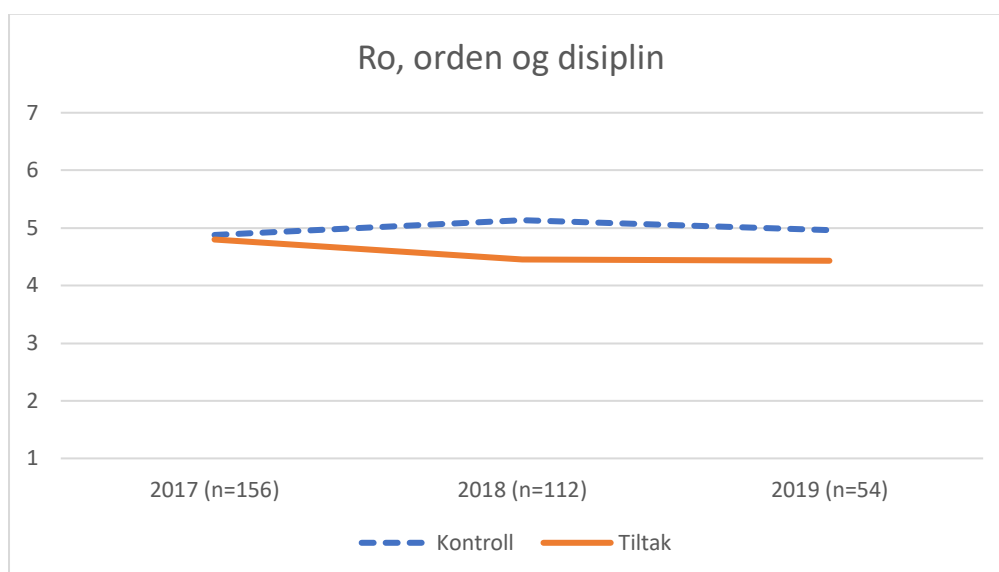
Figur 9.22 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på lærernes evne til å motivere elever -0,11 standardavvik, en liten effekt som ikke er statistisk signifikant. Denne effekten enda svakere i 2019, da tilsvarende effekten -0,06 standardavvik og er fremdeles ikke statistisk signifikant. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene for 2018 fremdeles en negativ (ES=-0,48), men nå statistisk signifikant effekt ($p=0,013$). I 2019 finner vi fremdeles en sterk negativ effekt (ES=-0,56), men effekten er ikke lenger signifikant ($p=0,056$). Analysene som ikke kontrollerer for hva lærerne svarte i 2017 tar ikke hensyn til at lærerne i tiltaksgruppen hadde en tendens til å være noe mer kritisk til egen evne til å motivere elever før implementering av LOG-modellen (i 2017).

9.3.4 Effekt av LOG-modellen på ro, orden og disiplin

Den fjerde dimensjonen i lærernes mestringsforventning er ro, orden og disiplin. Denne dimensjonen omfatter spørsmål om i hvilken grad lærerne opplever at de klarer holde ro og orden i klassen, spesielt for elever som er noe vanskeligere (Cronbach alpha = 0,93). Hvor sikker er du på at du kan:

- ... holde ro og orden i en hvilken som helst skoleklasse?
- ... dempe ned selv de mest utagerende elevene?
- ... få selv de minst disiplinerte elevene til å følge reglene på skolen?

- ... få alle elevene til å opptre høflig og vise respekt for lærerne?



Figur 9.23 Ro, orden og disiplin (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.

Figur 9.23 viser nokså likt syn på evne til å holde ro og orden i klassen i tiltaks- og sammenligningsskoler før implementering av LOG-modellen. I tiltaksskolene finner vi en nedadgående trend i de påfølgende årene, mens sammenligningsskolene har en svak økning.



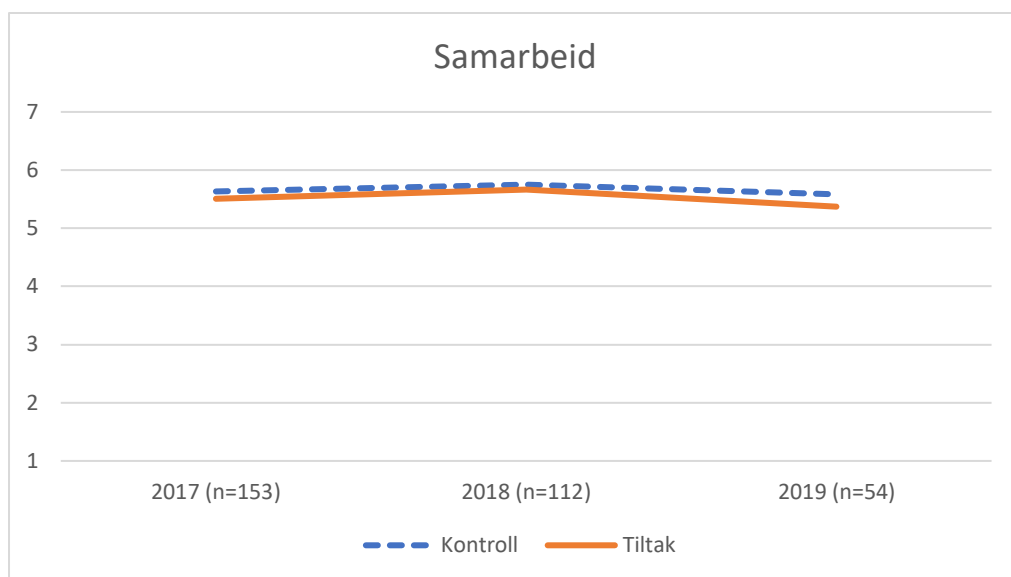
Figur 9.24 Effekt av LOG-modellen på ro, orden og disiplin. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effekstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

Figur 9.24 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på lærernes evne til å holde ro og orden i klassen $-0,27$ standardavvik, en moderat effekt som ikke er statistisk signifikant. Denne effekten var sterkere i 2019, da tilsvarende $-0,41$ standardavvik, men fremdeles ikke statistisk signifikant. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene for 2018 fremdeles en negativ ($ES=-0,52$), men nå statistisk signifikant effekt ($p=0,006$). I 2019 finner vi fremdeles en sterk negativ effekt ($ES=-0,47$ standardavvik), men effekten er ikke lenger signifikant ($p=0,086$).

9.3.5 Effekt av LOG-modellen på samarbeid

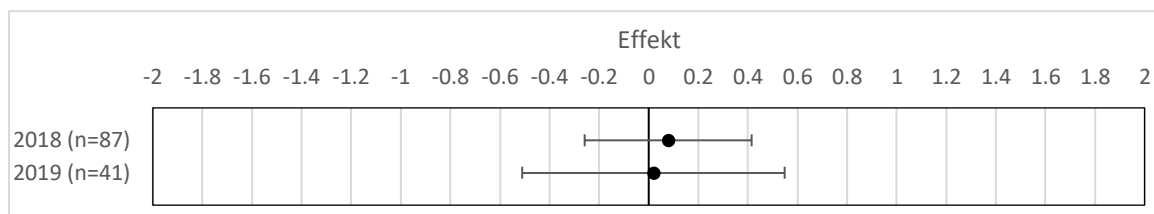
Den femte dimensjonen av lærernes mestringsforventning heter samarbeid. Den måler hvor godt lærerne samarbeider med elevenes foreldre. Slik som i de andre dimensjonene, inngår det også fire påstander i denne dimensjonen (Cronbach alpha = 0,85). Hvor sikker er du på at du kan:

- ... få et godt samarbeid med de fleste foreldre?
- ... finne gode løsninger på interessekonflikter med andre lærere?
- ... få et konstruktivt samarbeid med foreldrene til sterkt utagerende elever?
- ... samarbeide effektivt og konstruktivt med andre lærere, f.eks. i lærerteam?



Figur 9.25 Samarbeid (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.

Figur 9.25 viser nokså likt syn på evne til å samarbeide med foreldre og andre lærere i tiltaks- og sammenligningsskoler før implementering av LOG-modellen. Gjennomsnittet øker i begge grupper i 2018, men går deretter noe ned for lærere i tiltaksskoler.



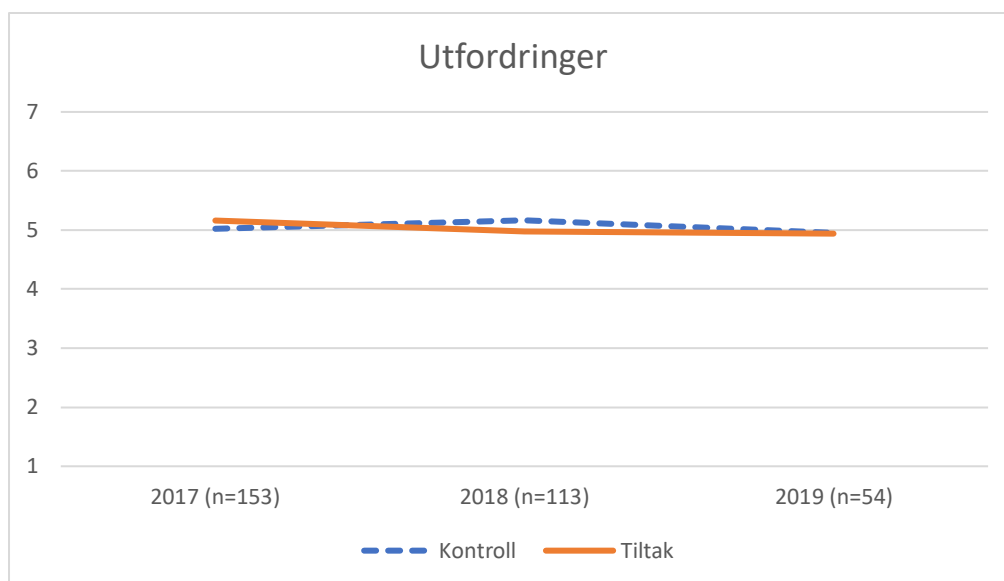
Figur 9.26 Effekt av LOG-modellen på samarbeid. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

Figur 9.26 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på lærernes evne til å motivere elever, 0,08 standardavvik, en liten effekt som ikke er statistisk signifikant. I 2019 er effekten nøytral. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene for 2018 og 2019 små negative effekter som ikke er statistisk signifikante. Analysene som ikke kontrollerer for hva lærerne svarte i 2017 tar ikke hensyn til at lærerne i tiltaksgruppen hadde en tendens til å være noe mer kritisk til egen evne til å samarbeide med foreldre og andre lærere før implementering av LOG-modellen (i 2017).

9.3.6 Effekt av LOG-modellen på mestring av utfordringer

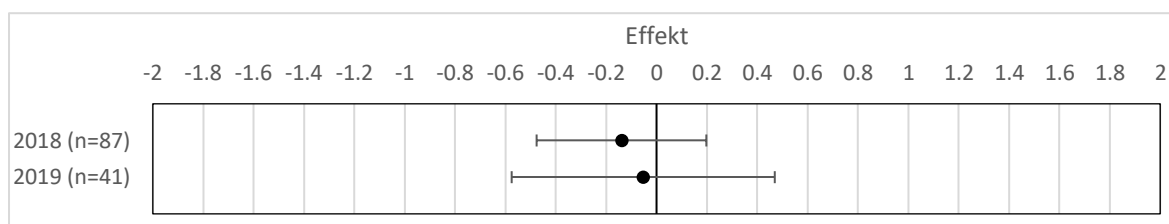
Den siste dimensjonen som måler lærernes mestringsforventning, heter utfordringer. Denne dimensjonen måler hvor godt lærere kan mestre nye arbeidsformer og arbeide på nye måter, til tross for at de eventuelt ikke har troen på dem. Følgende påstander inngår i denne dimensjonen (Cronbach alpha = 0,85). Hvor sikker er du på at du kan:

- ... ta i bruk hvilke som helst nye arbeidsformer hvis skolen beslutter det?
- ... mestre undervisningen like godt uansett hvordan den blir organisert (klasse, trinn, aldersblanding osv.)?
- ... mestre undervisningen godt, selv om det faglige innholdet blir endret?
- ... holde god undervisning, selv om du tvinges til å bruke arbeidsformer som du ikke tror på?



Figur 9.27 Utfordringer (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.

Figur 9.27 viser at lærerne i tiltaks- og sammenligningsgruppen har nokså likt syn på egen evne til å tilpasse seg endringer og utfordringer. Dette gjelder både før implementering av LOG-modellen, og i de to årene etter.



Figur 9.28 Effekt av LOG-modellen på dimensjonen utfordringer. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effekstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

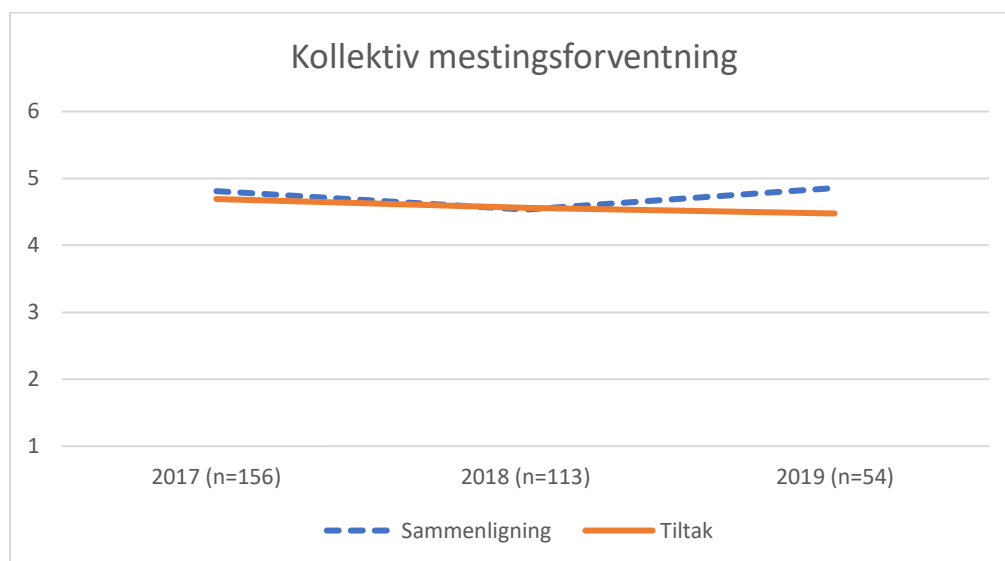
Figur 9.28 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarer effekten av LOG-modellen på lærernes evne til å tilpasse seg endringer og utfordringer, $ES = -0,14$, en liten effekt som ikke er statistisk signifikant. I 2019 er effekten nøytral. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, er resultatene tilsvarende, dvs. en liten, ikke-signifikant negativ effekt i 2018 og nøytral effekt i 2019.

9.3.7 Effekt av LOG-modellen på kollektiv mestringsforventning

Mens de tidligere måleinstrumentene målte personlige mestringsforventninger, måler denne kollektiv mestringsopplevelse, der det er skolens og lærerteamets evner til å takle utfordrende situasjoner på jobben, som er i sentrum. Fem påstander inngår i dette målet (Cronbach alpha = 0,85), og skalaen går fra 1=helt uenig til 6=helt enig. De fem påstandene er som følger:

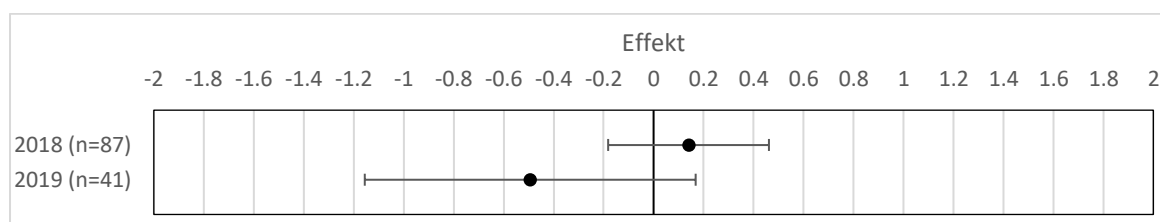
- På denne skolen stanser vi effektivt tilløp til mobbing blant elevene
- Lærerne på denne skolen kan takle selv de vanskeligste konfliktene fordi vi arbeider som ett team
- På denne skolen har vi et felles sett av regler og tiltak som gjør det lett å takle atferdsproblemer
- Lærerne på denne skolen er flinke til å ivareta enkeltelever gjennom å tilpasse undervisningen
- Lærerne på denne skolen greier å skape et trygt og inkluderende sosialt miljø, selv i klasser med store sosiale problemer

Figur 9.29 viser at den kollektive mestringsopplevelsen er høy, og nokså lik i tiltaks- og sammenligningsskoler i 2017 og 2018. I 2019 ser vi derimot at vurderingen blant lærerne på sammenligningsskolene (4,9) er noe høyere enn tiltaksskolene (4,5).



Figur 9.29 Kollektiv mestingsforventning (1=helt uenig, 6=helt enig). Gjennomsnitt.

Figur 9.30 viser resultatene fra tonivåmodellene, der vi også kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017. I 2018 tilsvarende effekten av LOG-modellen på lærernes kollektive mestringsfølelse, 0,14 standardavvik, en liten effekt som ikke er statistisk signifikant. I 2019 er effekten negativ, og tilsvarende -0,49 standardavvik, men heller ikke nå statistisk signifikant. Når vi ikke kontrollerer for hva lærerne svarte på samme spørsmål i 2017, viser resultatene for 2018 nøytrale effekter. I 2019 finner vi en sterk negativ effekt (ES=-0,59), og denne effekten er statistisk signifikant ($p=0,029$).



Figur 9.30 Effekt av LOG-modellen på dimensjonen kollektiv mestringsopplevelse. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.

Vi målte også andelen timer lærerne bruker til undervisning; her ser vi en nedgang fra 46,6 % i 2017 til 43,6 % i 2019, men ingen signifikante forskjeller mellom tiltaks- og sammenligningsskoler.

9.4 Oppsummering

Oppsummert viser resultatene ingen signifikante effekter av LOG-modellen for lærernes vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid eller deres mestringsforventninger, og vår tolking er dermed at LOG-modellen ikke hatt effekter for lærerne i prosjektperioden. Vi finner tendenser til positive effekter av LOG-modellen på PINCOM-dimensjonen organisasjonsmål, som måler lærernes vurderinger av organisasjonens vektlegging av tverrprofesjonelt samarbeid. Vi har tidligere publisert dette funnet i Hynek m. fl. (2020) der vi diskuterer det mer inngående.

10. Effekter av LOG-modellen for elever

LOG-modellen skal gi bedre tverrprofesjonelt samarbeid, som er forventet å forbedre skolens og kommunens forebyggende arbeid. Samlet skal denne strategien gi bedre læringsmiljø for elevene. (Saltkjel m.fl., 2018). Et viktig spørsmål ved evalueringen av LOG-modellen er derfor hvorvidt innsatsen har gitt positive effekter på elevenes trivsel og lærelyst, læringskultur, mestring og støtte fra lærerne. For å undersøke dette har vi brukt data fra elevundersøkelsen, som er en årlig undersøkelse gjennomført av Utdanningsdirektoratet. Undersøkelsen er ment å kartlegge elevenes opplevelse av trivsel på skolen, støtte fra lærere, samt deres motivasjon til å lære. Undersøkelsen er utviklet i samarbeid med forskere, skolefeltet og Utdanningsdirektoratet. I dette prosjektet har vi bedt deltakende skoler om å gjennomføre elevundersøkelsen for 5.–7. trinn. Vi benytter data fra elevundersøkelsene som er gjennomført høsten 2017, 2018 og 2019. Hvert år kan skolene gjennomføre elevundersøkelsen fra oktober til januar.

Vi undersøker effekter av LOG-modellen på elevenes trivsel og lærelyst, læringskultur, mestring og støtte fra lærerne. På hvert mål sammenligner vi gjennomsnitt for elever på 5.–7. trinn i tiltaks- og sammenligningsskoler ved de tre målepunktene, 2017 (T1), 2018 (T2) og 2019 (T3). Vi benytter T-test for å avgjøre om det er signifikante forskjeller mellom elever i tiltaksskoler og elever i sammenligningsskoler. Fordi vi benytter tverrsnittsdata, har vi ikke mulighet til å kontrollere for elevenes nivå før implementering. Vi forventer ingen signifikant forskjell mellom tiltak og sammenligning før implementering i 2017, men gjennomfører signifikanstesting for å identifisere om randomiseringen av skoler har gitt ulik fordeling av det vi måler effekt på. Dermed har vi mulighet til å vurdere om eventuelle effekter kan skyldes at elevene i tiltaks- og sammenligningsskoler var ulike allerede før LOG-modellen ble innført.

LOG-modellen skal kunne ut i konkrete tiltak rettet mot 5.–7. trinn. Vi undersøker derfor effekter for alle elever på 5.–7. trinn. Fordi elever på 5. trinn i 2017 har hatt lengst periode hvor de potensielt kan ha blitt eksponert for tiltak generert av LOG-modellen, undersøker vi også spesielt effekter for denne elevkohorten. Vi vil likevel understreke at det ikke er åpenbart at effektene vil være sterkere i denne kohorten. Implementeringsfasen kan være krevende, og det kan ta tid før tiltak munner ut i endring for elever. Det er derfor ikke utenkelig at alle elever, uavhengig av trinn, har lite utbytte av modellen i den tidlige fasen, men at nytten øker over tid. Hovedanalysene inkluderer derfor alle elever på 5.–7. trinn.

Analysene følger et intention-to-treat-prinsipp, der elever fra alle skoler som deltar i studien, er inkludert i analysene. Dette er et ufravikelig prinsipp i randomiserte studier; alle enheter som randomiseres, skal inngå i analysene. I den grad tiltaksskolene ikke har implementert LOG-modellen, mens sammenligningsskoler er påvirket av implementeringen på kommunenivå, innebærer dette prinsippet at effektestimaterne er konservative.

På grunn av det klynge-randomiserte forskningsdesignet tar vi hensyn til dataenes hierarkiske struktur i analysene (Malmberg-Heimonen & Tøge, 2017). Vi benytter lineære to-nivå regresjonsmodeller, der elever er gruppert i skoler. Modellene tilsvarer regresjonsmodellene i den fagfellevurderte artikkelen der vi rapporterer effekter for lærere (Hynek m.fl., 2020), men kontrollerer ikke for baseline siden elevdataene er gjentatte tverrsnitt (ikke panel).¹⁹

Alle resultatene fra regresjonsanalysene er rapportert i standardiserte effektstørrelser. Effektstørrelsen angir hvor mye endring det er i tiltaksskolene sammenlignet med sammenligningsskolene. Vi benytter den mest utbredte standardiseringen av effektstørrelser, Cohens *d*. Denne standardiseringen innebærer at vi deler koeffisienten fra regresjonsanalysen på standardavvik, som betyr at vi måler effektstørrelser i antall standardavvik (Cohen, 1988; Jalongo, 2016; Kim & Seo, 2013).

¹⁹ Vi har riktignok informasjon om gjennomsnittlig skår ved hver skole ved baseline. I supplementære analyser kontrollerer vi for denne gjennomsnittlige skoleskåren i 2017, som et mål på nivå ved skolen, for å ta hensyn til mulige baselineforskjeller mellom skoler i tiltaks- og sammenligningsgruppen. Resultatene gir ikke vesentlige andre resultater enn de vi rapporterer her.

10.1 Effekt av LOG-modellen på trivsel og lærelyst

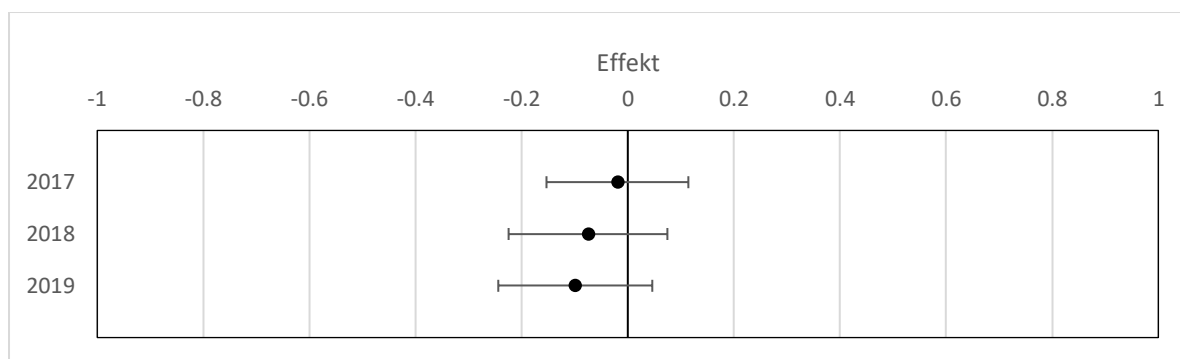
10.1.1 Effekt av LOG-modellen på trivsel

Det mest åpenbare spørsmålet om trivsel på skolen er «Trives du på skolen?». Dette spørsmålet inngår i elevundersøkelsen og har svaralternativene trives ikke i det hele tatt (1), trives ikke noe særlig (2), trives litt (3), trives godt (4) og trives svært godt (5). Figur 10.1 viser gjennomsnitt i tiltaks- og sammenligningsskoler i 2017, 2018 og 2019. Nivået ligger i hele perioden på et nivå som tilsvarer et sted mellom trives godt og trives svært godt. Figur 10.1 gir ingen indikasjon på at de to gruppene har ulik utvikling, og det er dermed ingen tegn til effekter av LOG-modellen.



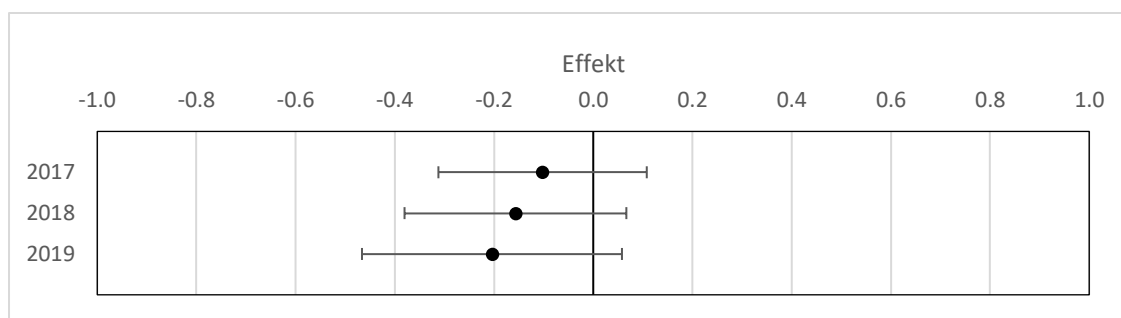
Figur 10.1 Trives du på skolen? (1=trives ikke i det hele tatt, 5=trives svært godt). Gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019.

Figur 10.2 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på trivsel i skolen. Som forventet, er det ingen effekt i 2017, altså før intervensjonen kom i gang. I 2018 og 2019 observerer vi en svak tendens til at elever i sammenligningsskoler har noe mer fordelaktig utvikling i trivsel enn elever i tiltaksskoler, men effektstørrelsene er små ($ES = -0,08$ i 2018 og $ES = -0,10$ i 2019) og ikke signifikante.



Figur 10.2 Trives du på skolen? Tonivå-regresjon

Figur 10.3 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på trivsel i skolen, men her begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017. I 2018 måler vi altså effekter for elever på 6. trinn, og i 2019 for elever på 7. trinn. I 2017 finner vi en svak og ikke signifikant negativ effekt av LOG-modellen på trivsel i skolen. I 2018 og 2019 observerer vi noe sterkere tendens til at elever i sammenligningsskoler har noe mer fordelaktig utvikling i trivsel enn elever i tiltaksskoler, men effektstørrelsene er forholdsvis små ($ES = -0,16$ i 2018 og $ES = -0,20$ i 2019) og ikke signifikante.



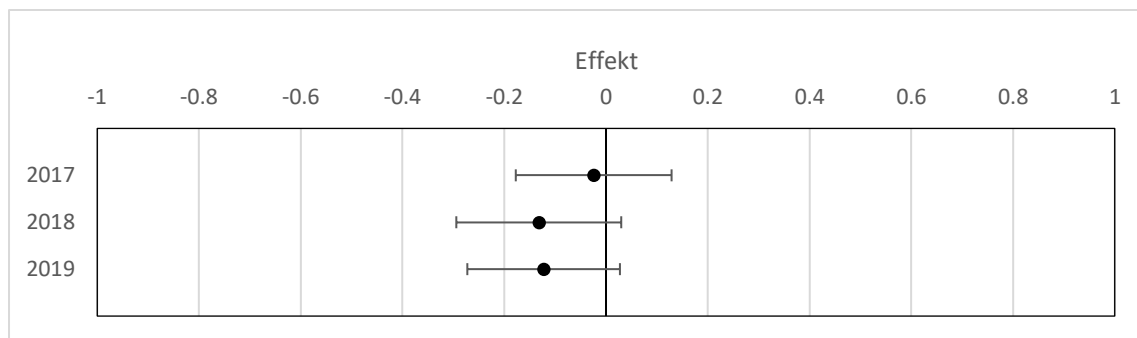
Figur 10.3 Effekt på skoletrivsel. Tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017

En nærliggende påstand elevene blir bedt om å ta stilling til, er «Jeg gleder meg til å gå på skolen». Svaralternativene er helt uenig (1), litt uenig (2), verken enig eller uenig (3), litt enig (4) og helt enig (5). Figur 10.4 viser gjennomsnitt i tiltaks- og sammenligningskoler i 2017, 2018 og 2019. Gjennomsnittet i 2017 er i overkant av det som tilsvarer litt enig, med noe nedadgående tendens over tid. Figur 10.4 viser at de to gruppene har temmelig lik utvikling, og tyder dermed ikke på effekt av LOG-modellen.



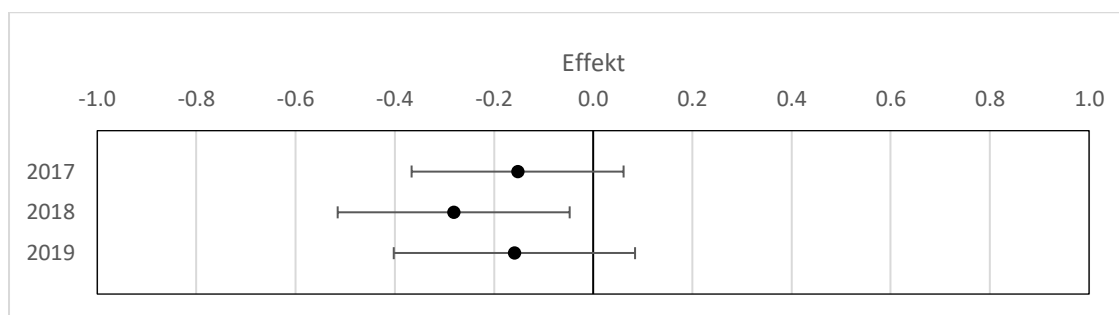
Figur 10.4 Jeg gleder meg til å gå på skolen (1=helt uenig, 5=helt enig). Gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019

Figur 10.5 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på hvor mye elevene gleder seg til å gå på skolen. Som forventet er det ingen effekt i 2017. I 2018 og 2019 observerer vi en svak tendens til at elever i sammenligningskoler gleder seg noe mer til å gå på skolen enn elever i tiltaksskoler, men effektstørrelsen er liten ($ES = -0,13$ i 2018 og $ES = -0,12$ i 2019) og ikke signifikant. Fordi den negative effekten av LOG-modellen ikke er signifikant bør vi være forsiktig med å legge vekt på disse, men i den grad utviklingsprosjektene ikke har hatt tilstrekkelige ressurser, kan vi ikke utelukke at dette har utgjort en belastning som kan svekke elevenes læringsmiljø.



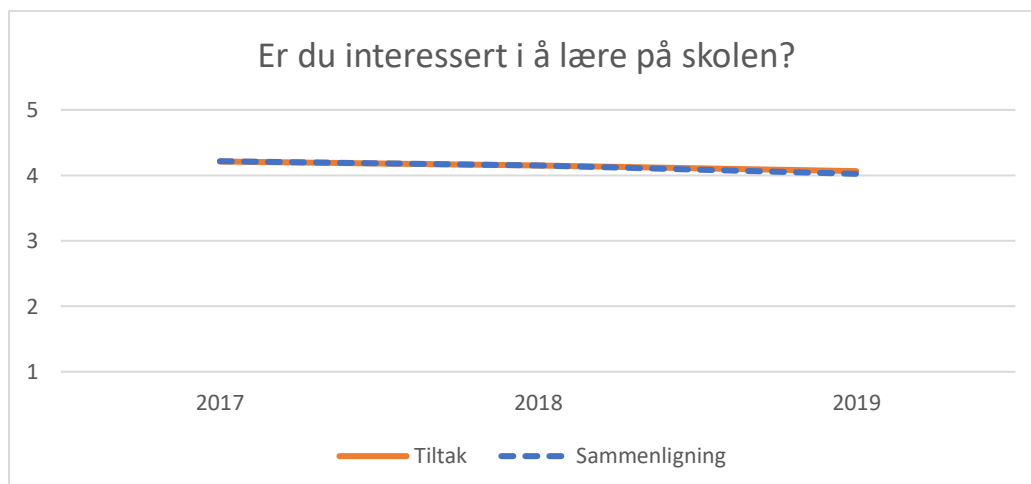
Figur 10.5 : Jeg gleder meg til å gå på skolen, tonivå-regresjon

Figur 10.6 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på hvor mye elevene gleder seg til å gå på skolen, men her begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017. I 2017 finner vi en forholdsvis svak og ikke signifikant effekt. I 2018 finner vi en tendens til at elever i sammenligningsskoler gleder seg noe mer til å gå på skolen enn elever i tiltaksskoler, effektstørrelsen er moderat (ES= -0,28) og statistisk signifikant. I 2019 er effektstørrelsen -0,16 og effekten er ikke signifikant.



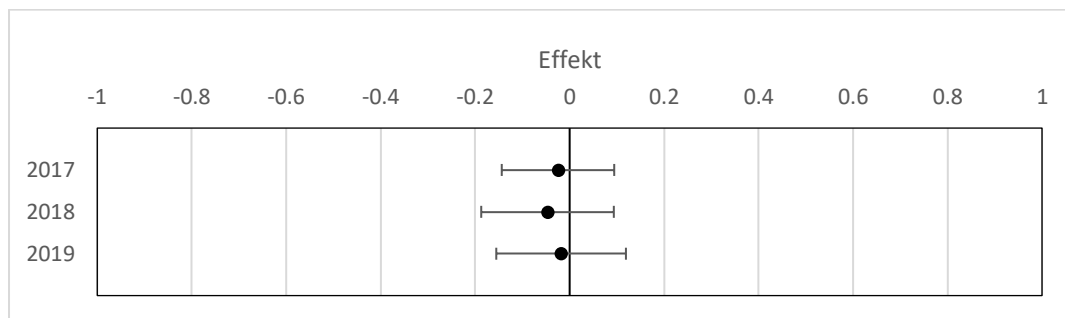
Figur 10.6 Jeg gleder meg til å gå på skolen, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017

Et annet indirekte spørsmål om trivsel, er «Er du interessert i å lære på skolen?». Svaralternativene er ikke i noen fag (1), i noen få fag (2), i noen fag (3), i mange fag (4) og i alle eller de fleste fag (5). Figur 10.7 viser gjennomsnitt i tiltaks- og sammenligningsskoler i 2017, 2018 og 2019. Gjennomsnittet ligger i overkant av det som tilsvarer i mange fag i 2017 og 2018, men med en liten reduksjon i 2019. Figur 10.7 tyder på at de to gruppene har temmelig lik utvikling, og tyder dermed ikke på effekter av LOG-modellen.



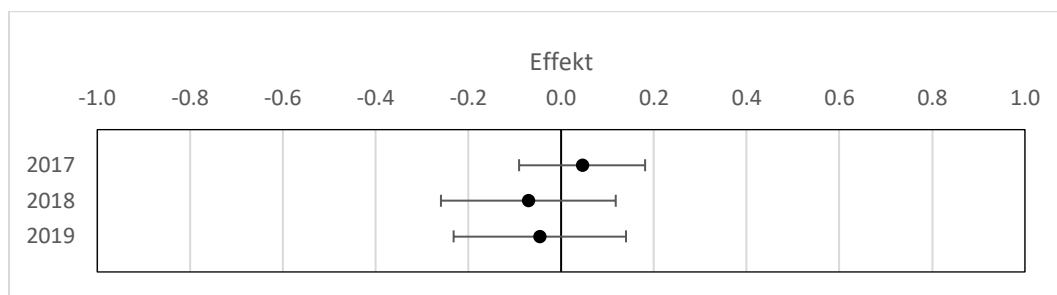
Figur 10.7 Interessert i å lære på skolen (1=ikke i noen fag, 5=i alle eller de fleste fag). Gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019

Figur 10.8 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på elevenes interesse for å lære på skolen. Som forventet, er det ingen effekt i 2017. Vi finner heller ingen effekter i 2018 og 2019. Effektstørrelsen er nær null og ikke signifikant både i 2018 og 2019.



Figur 10.8 Interessert i å lære på skolen, tonivå-regresjon

Figur 10.9 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på elevenes interesse for å lære på skolen, men er her begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017. Som forventet, er det ingen effekt i 2017. Vi finner heller ingen effekter i 2018 og 2019. Effektstørrelsen er nær null og ikke signifikant både i 2018 og 2019.



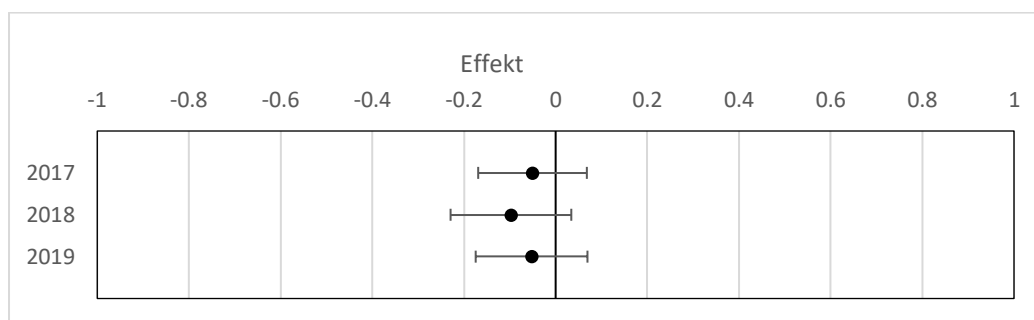
Figur 10.9 Interessert i å lære på skolen, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017

Elevene blir også bedt om å ta stilling til sin utholdenhet og motivasjon, herunder «når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig». Svaralternativene er helt uenig (1), litt uenig (2), verken enig eller uenig (3), litt enig (4) og helt enig (5). Figur 10.10 viser gjennomsnitt i tiltaks- og sammenligningsskoler i 2017, 2018 og 2019. Gjennomsnittet ligger i overkant av det som tilsvarer litt enig i 2017 og 2018, men med en svak reduksjon i 2019. Figur 10.10 viser at de to gruppene har temmelig lik utvikling, og tyder dermed ikke på effekter av LOG-modellen.



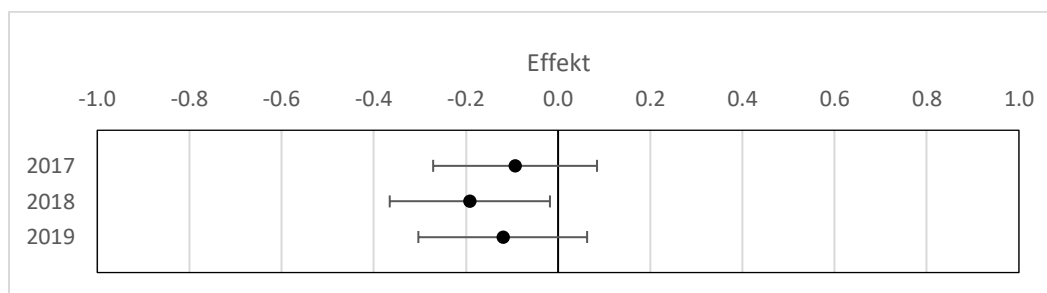
Figur 10.10 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig (1=helt uenig, 5=helt enig). Gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019

Figur 10.11 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på elevenes evne til å fortsette å jobbe med skolefag selv om det er vanskelig. Vi ser en tendens til negativ effekt i 2017, altså før intervensjonen kom i gang, men denne er ikke signifikant. I 2018 er effektstørrelsen liten (ES= -0,10) og i 2019 enda mindre (ES= -0,05), men effekten er ikke signifikant ved noen av målepunktene.



Figur 10.11 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig, tonivå-regresjon

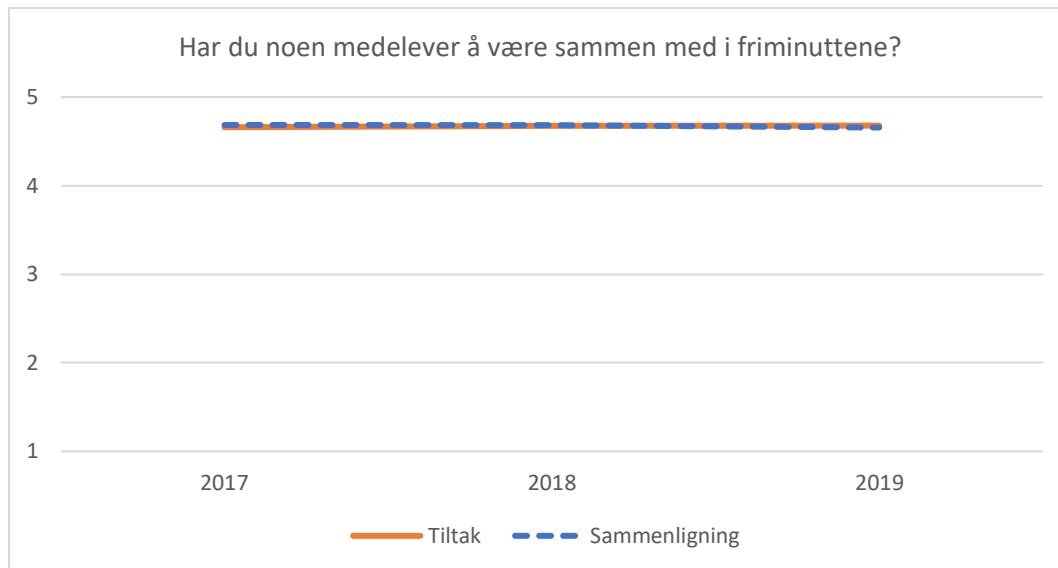
Figur 10.12 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på elevenes evne til å fortsette å jobbe med skolefag selv om det er vanskelig, men her begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017. Vi finner en liten og ikke signifikant effekt i 2017 (ES= -0,09), før implementering av LOG-modellen. I 2018 er effektstørrelsen noe større (ES= -0,19) og statistisk signifikant. I 2019 er effektstørrelsen mindre (ES= -0,12) og effekten er ikke signifikant.



Figur 10.12 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017

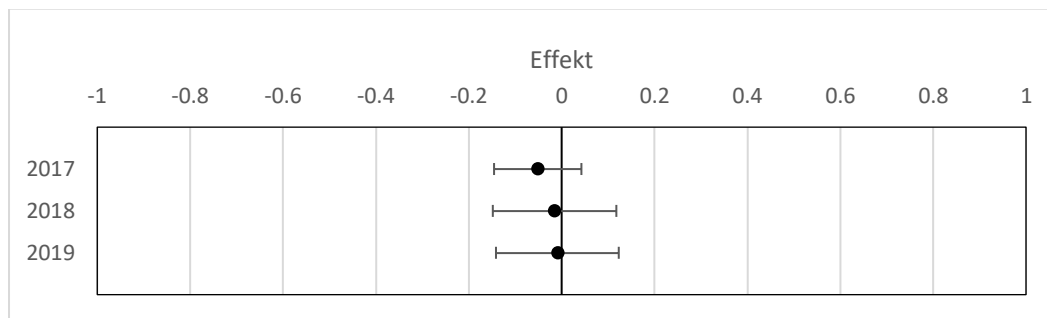
10.1.2 Effekt av LOG-modellen på sosial kontakt med medelever

Elevundersøkelsen inkluderer også et mer indirekte spørsmål om trivsel: Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene? Svaralternativene er aldri (1), sjelden (2), noen ganger (3), ofte (4) og alltid (5). Figur 10.13 viser gjennomsnitt i tiltaks- og sammenligningsskoler i 2017, 2018 og 2019. Gjennomsnittet ligger i hele perioden i underkant av alltid. Figur 10.13 tyder på at de to gruppene har temmelig lik utvikling, og viser dermed ingen klare tegn til effekter av LOG-modellen.



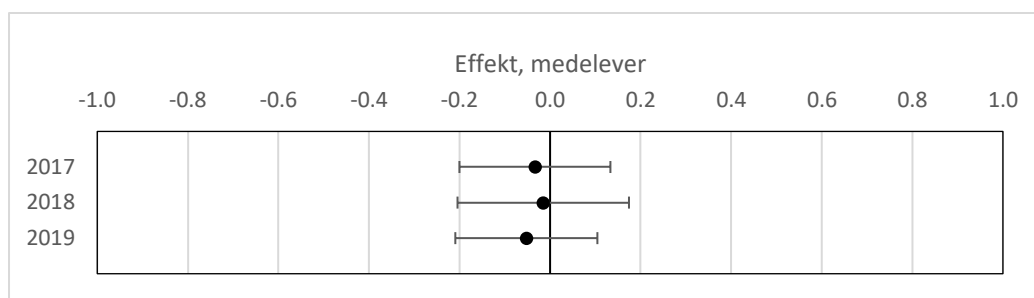
Figur 10.13 Har med elever å være sammen med i friminuttene (1=aldri, 5=alltid). Gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019

Figur 10.14 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på om elevene har noen å være sammen med i friminuttene. Vi ser en tendens til negativ effekt i 2017, altså før intervensjonen kom i gang, men denne er ikke signifikant. I 2018 og 2019 er effektstørrelsen nær null og ikke signifikant.



Figur 10.14 Har medelever å være sammen med i friminuttene, tonivå-regresjon

Figur 10.15 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på om elevene har noen å være sammen med i friminuttene, men her begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017. Effektstørrelsen nær null og ikke signifikant både før implementeringen av LOG-modellen (2017) og i årene etter (2018 og 2019).

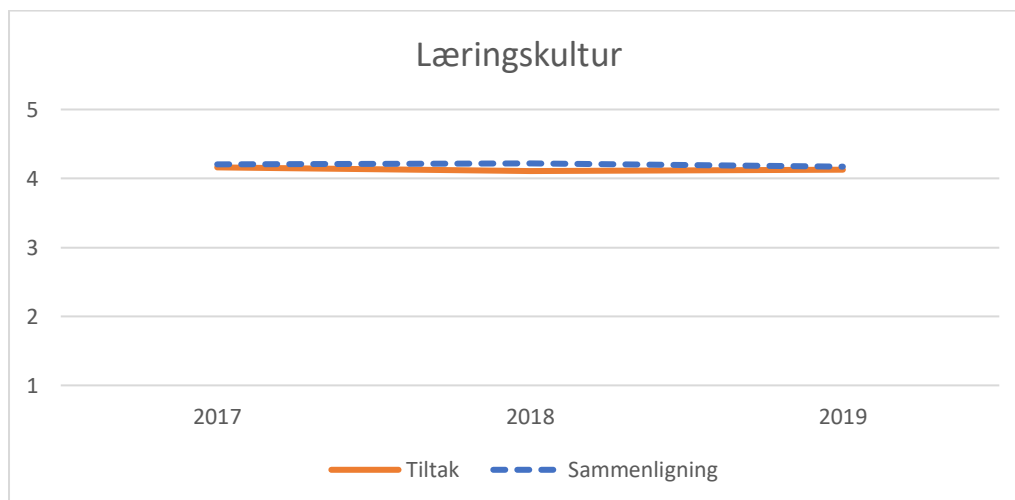


Figur 10.15 Har medelever å være sammen med i friminuttene, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017

10.2 Effekt av LOG-modellen på læringskultur

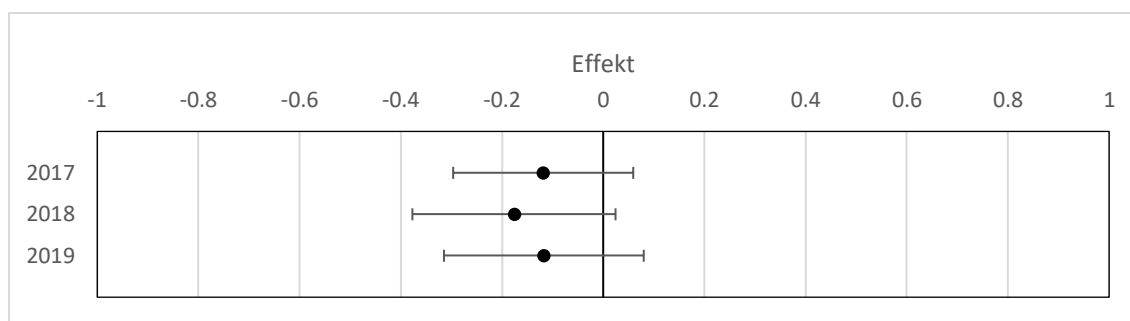
For å måle læringskultur tar vi utgangspunkt i spørsmål som har til hensikt å identifisere om elevene opplever at skolearbeidet er viktig for klassen og om det er rom for å gjøre feil i læringsarbeidet. Mer spesifikt handler påstandene om arbeidsro, om elevene opplever at skolearbeidet er viktig og om det er rom for å gjøre feil i skolearbeidet. Indeksen består av følgende tre påstander: «det er god arbeidsro i timene», «i klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet», og «mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det». Svaralternativene er helt uenig (1), litt uenig (2), verken enig eller uenig (3), litt enig (4) og helt enig (5). Elevenes skår på denne indeksen tilsvarer gjennomsnittet av hva de har svart på påstandene som inngår i indeksen.

Figur 10.16 viser gjennomsnitt i tiltaks- og sammenligningskoler i 2017, 2018 og 2019. Nivået ligger under hele perioden i overkant av litt enig. Figur 10.16 indikerer en nokså lik utvikling i de to gruppene, men noe høyere i sammenlignings- enn i tiltaksgruppen i 2018.



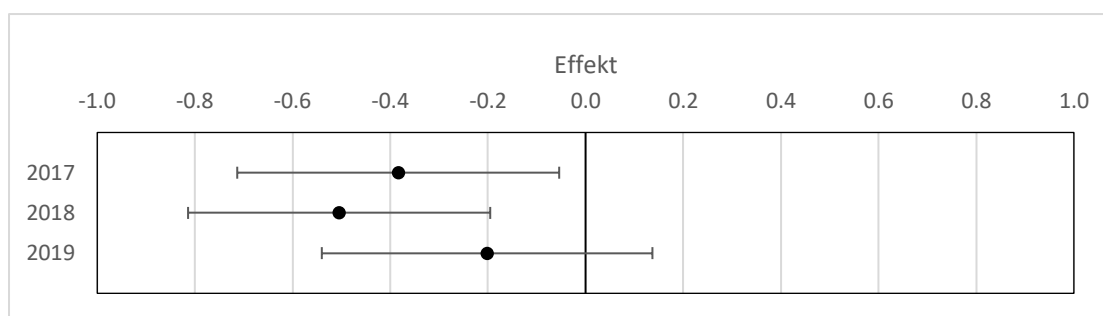
Figur 10.16 Læringskultur (1=helt uenig, 5=helt enig). Gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019

Figur 10.17 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på læringskultur. Vi ser en tendens til negativ effekt i 2017, altså før intervensjonen kom i gang, men denne er ikke signifikant. I 2018 og 2019 observerer vi en svak tendens til at elever i sammenligningskoler har noe mer fordelaktig utvikling i læringskultur enn elever i tiltaksskoler, men effektstørrelsene er små ($ES = -0,18$ i 2018 og $ES = -0,12$ i 2019) og ikke signifikante.



Figur 10.17 Læringskultur, tonivå-regresjon

Figur 10.18 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på læringskultur, men her begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017. Vi finner en sterk negativ effekt (ES= 0,38) i 2017, altså før intervensjonen kom i gang, og denne er signifikant. I 2018 er tendensen til at elever i sammenligningsskoler har mer fordelaktig utvikling i læringskultur enn elever i tiltaksskoler enda sterkere. Den negative effekten er sterk (ES= -0,50) og statistisk signifikant. Denne effekten er det ikke mulig å tolke uavhengig av situasjonen i 2017. Siden tendensen allerede var en sterk negativ effekt før LOG-modellen var implementert, er ikke resultatet fra 2018 et godt bevis for negative effekter. I 2019 finner vi ikke statistisk signifikante effekter av LOG-modellen på læringskultur (ES= -0,20).

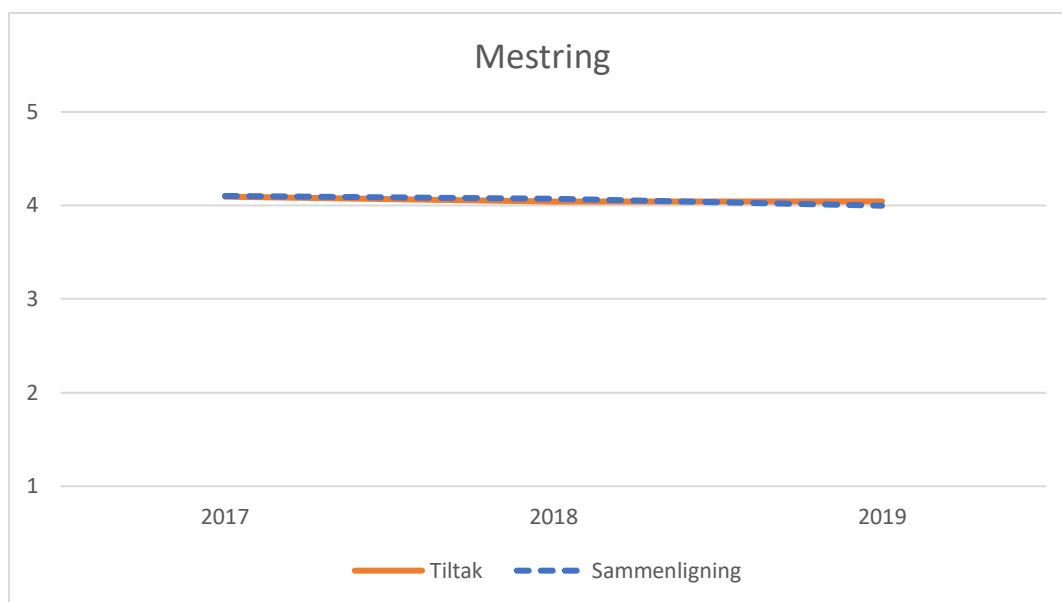


Figur 10.18 Læringskultur, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017

10.3 Effekt av LOG-modellen på mestring

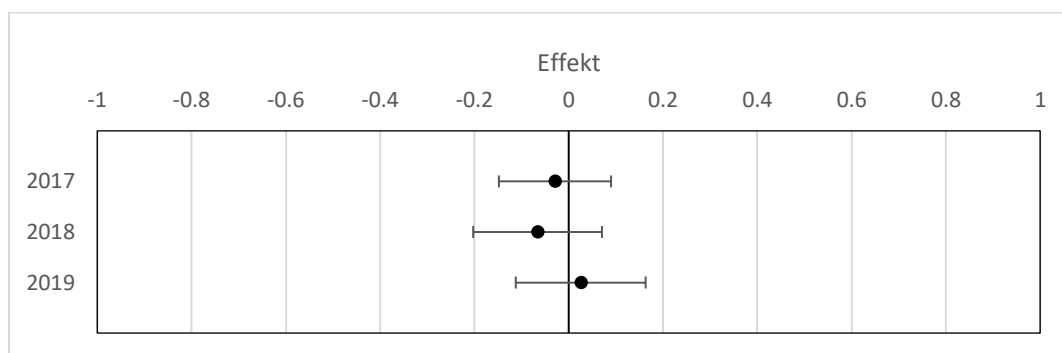
Indeksen mestring måler elevenes opplevelse av mestring i forbindelse med undervisning, lekser og arbeid på skolen, og består av tre spørsmål. De to første spørsmålene er «Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?» og «Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer? Svaralternativene er aldri (1), sjelden (2), noen ganger (3), ofte (4) og alltid (5). Det tredje spørsmålet er «Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?» Her er svaralternativene ikke i noen fag (1), i noen få fag (2), i noen fag (3), i mange fag (4) og i alle eller de fleste fag (5). Elevenes skår på mestringsindeksen tilsvarer gjennomsnittet av hva de har svart på spørsmålene som inngår i indeksen.

Figur 10.19 viser gjennomsnittlig mestring i tiltaks- og sammenligningsskoler i 2017, 2018 og 2019. Nivået ligger i overkant av fire, som tilsvarer ofte eller i mange fag, og reduseres noe over tid. Figur 10.19 indikerer en nokså lik utvikling i de to gruppene, det er dermed ikke noen klare indikasjoner på effekt av LOG-modellen på mestring.



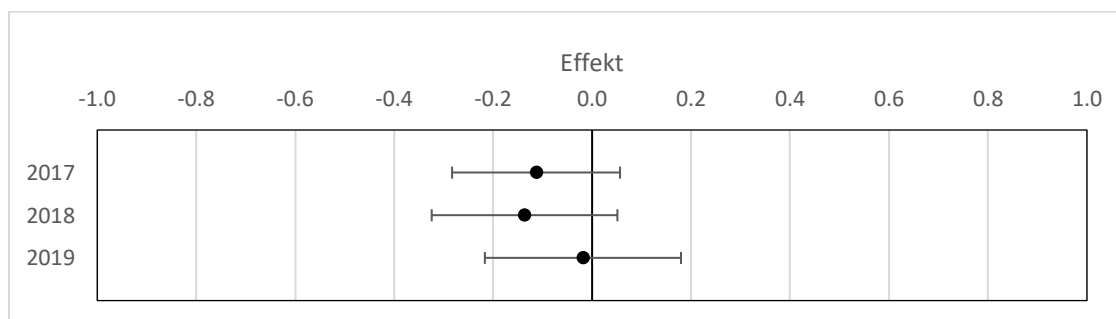
Figur 10.19 Mestring (1=aldri, 5=alltid). Gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019.

Figur 10.20 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på mestring. Som forventet er det ingen effekt i 2017. Vi finner heller ingen signifikante effekter i 2018 og 2019, og effektstørrelsen er nær null.



Figur 10.20 Mestring, tonivå-regresjon

Figur 10.21 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på mestring, men her begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017. Vi finner en svak og ikke signifikant negativ effekt i 2017 (ES= -0,11). Vi finner ingen signifikante effekter i 2018 (ES= -0,14), og i 2019 er effektstørrelsen nær null (ES= -0,02).

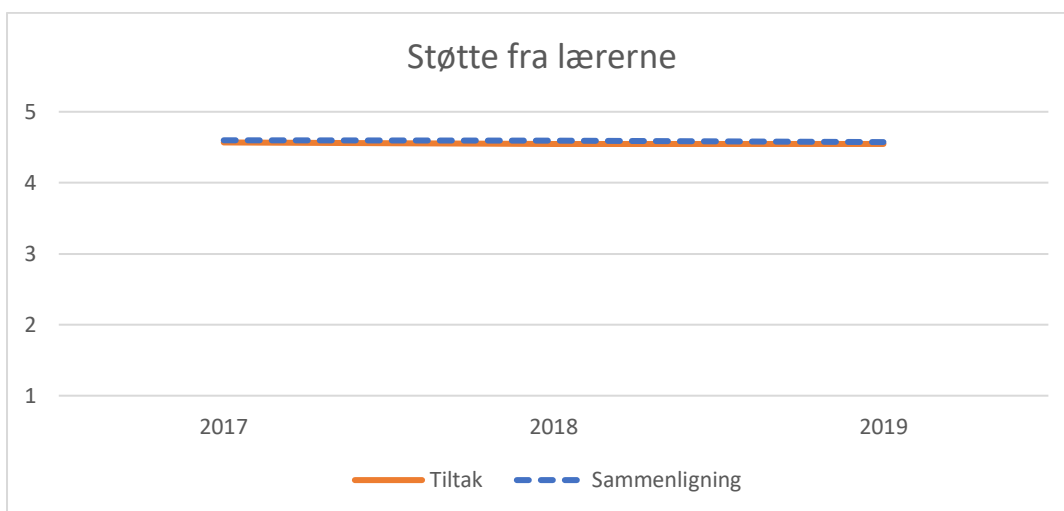


Figur 10.21 Mestring, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017

10.4 Effekt av LOG-modellen på støtte fra lærere

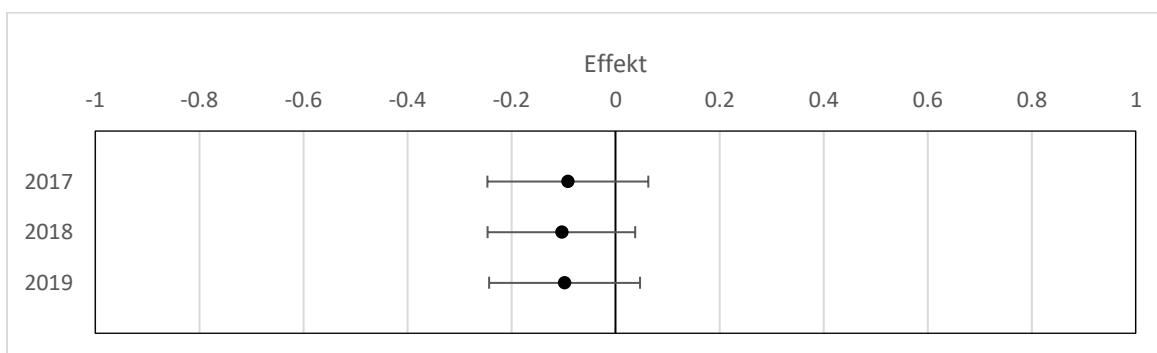
I Elevundersøkelsen er det flere spørsmål som skal måle støtte fra lærerne. Disse har til hensikt å fange elevenes generelle opplevelse av emosjonell og faglig støtte fra lærerne, herunder lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte og hans/hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utdanningsdirektoratet foreslår seks spørsmål og påstander som kan være indikatorer på om elevene opplever å ha en god relasjon med lærerne. De fire første er «Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?», «Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra skolen?», «Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?», «Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne». Svaralternativene er ingen (1), bare en (2), noen få (3), de fleste (4) og alle (5). De to siste er «Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til» og «Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære». Svaralternativene er helt uenig (1), litt uenig (2), verken enig eller uenig (3), litt enig (4) og helt enig (5). Elevenes skår på indeksen for støtte fra lærerne tilsvarer gjennomsnittet av hva de har svart på spørsmålene og påstandene som inngår i indeksen.

Figur 10.22 viser gjennomsnittlig støtte fra lærerne i tiltaks- og sammenligningsskoler i 2017, 2018 og 2019. Nivået ligger stabilt mellom 4 og 5 i hele observasjonsperioden, som tilsvarer de fleste eller litt enig. Figur 10.22 viser en nokså lik utvikling i de to gruppene, det er dermed ikke noen tegn på effekt av LOG-modellen på elevenes opplevde lærerstøtte.



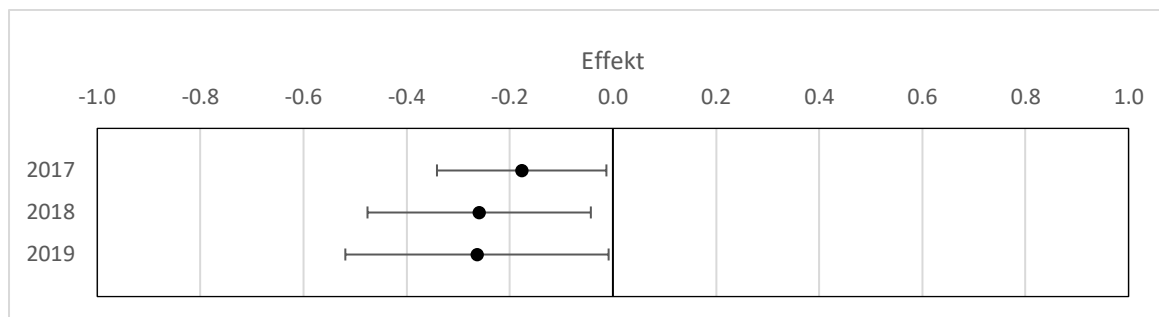
Figur 10.22 Støtte fra lærerne (1=ingen/helt uenig, 5=alle/helt enig). Gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019

Figur 10.23 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på elevenes opplevelse av støtte fra lærerne. Som forventet er det ingen effekt i 2017. Vi finner heller ingen signifikante effekter i 2018 og 2019, og effektstørrelsen er omtrent null.



Figur 10.23 Støtte fra lærerne, tonivå-regresjon

Figur 10.24 viser standardiserte effekter av LOG-modellen på elevenes opplevelse av støtte fra lærerne, men her begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017. Vi finner en forholdsvis liten, men signifikant negativ effekt i 2017 (ES= -0,18). I 2018 og 2019 er det en tendens til noe sterkere effekter (ES= -0,26). Vi må tolke effektene i 2018 og 2019 i lys av at elevene i sammenligningskoler allerede før implementeringen av LOG-modellen (i 2017) opplevde mer støtte fra lærerne. Selv om effektene i 2018 og 2019 er signifikante, er de nokså nær det vi observerte i 2017.



Figur 10.24 Støtte fra lærerne, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017

10.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt effekter av LOG-modellen på elevenes læringsmiljø, mer bestemt trivsel og lærelyst, læringskultur, mestring og støtte fra lærerne. I programteorien til LOG-modellen er primærutfallet på elevnivå. Tanken er at arenaene og utviklingstiltakene skal bedre det tverrprofesjonelle samarbeidet, som i sin tur skal bidra til å bedre elevenes læringsmiljø.

Våre analyser viser imidlertid i hovedsak en stabil utvikling for tiltak og sammenligning og over tid og ingen effekt av LOG-modellen. Hva kan være årsaker til disse funnene? Er to år for kort tid for at en intervensjon på organisasjonsnivå skal gi effekter for elevene? Har implementeringen av LOG-modellen lyktes, eller kan svakheter i implementering være en mulig forklaring? Kan det tenkes at LOG-modellen ikke når frem til elevene, at en intervensjon med så sterkt organisasjonsperspektiv som LOG-modellen, tross utviklingstiltak, er for langt unna elevene? Vi tar for oss disse diskusjonene i kapittel 11.

11. Oppsummering og diskusjon

Formålet med LOG-modellen er å fremme tverrprofesjonelt samarbeid i kommuner og på skoler gjennom dialogbasert medvirkning. Modellen består av et opplegg for utviklingsarbeid. I LOG-modellen er det skoleeier og skoleleder som skal lede og organisere utviklingsarbeidet for å fremme tverrprofesjonelt samarbeid i kommuner og skoler gjennom en bestemt struktur og medvirkningsbasert metodikk for generering av og arbeid med utviklingstiltak.

Intervensjonen er et forsøk på å teste ut prinsippet om dialogisk medvirkning i en konkret utviklingsammenheng. Studien undersøker om en modell for systematisk tverrprofesjonelt utviklingsarbeid fører til bedre læringsmiljø for elevene. For å besvare dette spørsmålet har vi gjennomført en randomisert effektstudie med prosessevaluering. Fire kommuner og 35 skoler inngår i studien. Vi har brukt både kvantitative og kvalitative data for å undersøke implementeringen, mulige effekter samt erfaringer fra sentrale aktører. Vi understreker at vi *ikke* undersøker effekt eller implementering av tverrprofesjonelt samarbeid som sådan eller effekt av generell innsats for å bedre tverrprofesjonelt samarbeid. Vi undersøker implementeringen og effektene av LOG-modellen, en bestemt modell for å øke tverrprofesjonelt samarbeid. Nærmere bestemt undersøker vi effekter av å innføre bestemte prosedyrer for tverrprofesjonelt, medvirkningsbasert utviklingsarbeid, der relevante aktører deltar i utforming og utprøving av nye former for tverrprofesjonelt samarbeid med vekt på styrking av forebyggende og systemisk arbeid, tidlig innsats og oppfølging av enkeltelever.

Overordnet finner vi positive effekter av LOG-modellen for samarbeidspartneres vurderinger av det tverrprofesjonelle samarbeidet, men ingen effekter for elevers læringsmiljø eller læreres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid og egne mestringsforventninger. Prosessdataene om implementering av LOG-modellen og erfaringer fra de ulike aktørene, tyder også på at de positive endringene med utviklingsarbeidet har nådd samarbeidspartnerne i større grad enn elever og lærere. Kort virketid kan være én grunn til at vi ikke finner effekter på elev- og lærernivå, svakheter i implementeringen er en annen. Samtidig må vi være varsomme med å konkludere med at LOG-modellen ikke har hatt effekter for lærere på grunn av at utvalget respondenter er lite.

I dette kapitlet vil vi først oppsummere effektfunn for elever, lærere og samarbeidspartnere (inkludert skoleledere), og diskutere mulige forklaringer på positive og nøytrale effekter. Deretter beskriver vi hovedfunn fra prosessdataene om implementering og erfaringer fra ulike aktører. Så følger en drøfting av programteoretiske implikasjoner, der vi særlig ser nærmere på hvordan prosessdataene kan gi kunnskap om sentrale virkningsmekanismer i LOG-modellen, og betingelser for at virkningsmekanismer skal bli aktivert. Vi avslutter kapitlet med våre anbefalinger til videreutvikling av LOG-modellen.

11.1 Varierende effekter av LOG-modellen

Hensikten med LOG-modellen er å gi elevene bedre læringsmiljø. Dette skal realiseres gjennom å implementere prosedyrer for tverrprofesjonelt, medvirkningsbasert utviklingsarbeid, der relevante aktører deltar i utforming og utprøving av nye former for tverrprofesjonelt samarbeid med vekt på styrking av forebyggende og systemisk arbeid, tidlig innsats og oppfølging av enkeltelever. Vi undersøker derfor også om LOG-modellen har endret vurderinger hos lærere og samarbeidspartnere.

Vi finner ingen signifikante effekter av LOG-modellen på elevenes læringsmiljø, positive effekter på samarbeidspartneres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid, og ingen signifikante effekter for læreres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid og egne mestringsforventninger.

Denne studien er designet for å undersøke effekter for elever, og antall lærere og samarbeidspartnere i studien er lavt sammenlignet med antall elever. Vi kan dermed ikke utelukke at en større studie ville gitt flere signifikante effekter for samarbeidspartnere og lærere.

Imidlertid sammenfaller de positive effektene for samarbeidspartnere som er sterkest i 2018, med funnene fra analyser av LOG-modellens implementering, der bruken av arenaene slik LOG-modellen legger opp til, er sterkest i 2018, men svekkes fra 2018 til 2019. Effektene vi finner i 2018 tyder på at LOG-modellen spesielt har bidratt til å bedre de eksterne samarbeidspartneres opplevelser av det

tverrprofesjonelle samarbeidet. Det er verd å merke seg at størrelsen på utvalget synker fra 2018 til 2019 og kan ha påvirket hvorvidt vi finner signifikante resultater i dette året. Utvalget i 2019 er heller ikke identisk med utvalget i 2018. Ikke alle har besvart alle tre spørreundersøkelsene, baseline, T2 og T3. Noen går igjen på alle målepunkt. Når vi tar utgangspunkt i dem som svarte på baseline har noen besvart både T2 og T3, noen har bare besvart T2, mens andre bare har besvart T3. Resultatene må derfor tolkes med varsomhet.

En mulig forklaring på forskjellene i effektfunn mellom samarbeidspartnere og lærere kan være at implementering av modellen har medført positive endringer for samarbeidspartnere i ressursteamet, i større grad enn for lærere og elever. De kvalitative prosessdataene viser at selv om det rapporteres om gode erfaringer og ulike former for styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet, har lærerne i begrenset grad vært involvert i implementeringen, og utviklingstiltakene har i begrenset grad hatt en innretning som innebærer utprøving av nye, tverrprofesjonelle samarbeidsformer. En mulig årsak til begrensede effekter av LOG-modellen kan være implementeringsutfordringer, som vi finner både i det kvantitative og det kvalitative datamaterialet.

Et hovedinntrykk er at det tok tid for en del skoler å forstå hva LOG-modellen gikk ut på, og hvordan de skulle anvende den. Et annet hovedinntrykk er at man ved mange skoler kom sent i gang med utviklingsarbeidet, og at mange av utviklingstiltakene ikke var reelt tverrprofesjonelle i den forstand at de systematisk involverte både lærere og representanter fra andre tjenester/profesjoner, slik at dette ville få målbare effekter allerede i 2018 og 2019. Det er mulig at en studie som følger skolene over lengre tid, vil kunne vise positive effekter av utviklingstiltakene på sikt.

11.1.1 Vi finner ikke effekter av LOG-modellen på elevenes læringsmiljø

Det overordnede målet med LOG-modellen er å gi elevene bedre læringsmiljø. Etter to år finner vi ingen effekter av LOG-modellen på elevenes læringsmiljø, målt ved utvalgte mål fra Elevundersøkelsen. Vi har undersøkt effekter av LOG-modellen på læringsmiljø, nærmere bestemt elevenes trivsel, læringskultur og elevenes støtte fra lærerne, og finner ingen signifikante effekter i verken 2018 eller 2019. Utviklingen preges av stabilitet blant elever i både tiltaks- og sammenligningsskoler. Ettersom hensikten med studien var å undersøke effekter på elevenes læringsmiljø, gjennomførte vi styrkeberegningene i forkant av studien for å forsikre oss om at vi hadde tilstrekkelig statistisk styrke til å identifisere effekter for elevenes læringsmiljø (Saltkjel m.fl., 2018). Våre beregninger anslo at vi med stor sikkerhet ville kunne identifisere effektstørrelser ned mot 0,18, kanskje også lavere. Dette er en lav effektstørrelse og betyr at studien er designet for å kunne identifisere forholdsvis små effekter blant elevene. Vi finner ikke signifikante effekter for elevene. Det betyr ikke at vi kan konkludere med at LOG-modellen overhodet ikke har hatt effekter for dem, men vi kan med stor sikkerhet slå fast at LOG-modellen ikke har hatt effekter av *betydelig størrelse* på elevenes læringsmiljø, målt ett og to år etter iverksettingen.

Kort virketid for LOG-modellen kan også være en forklaring på at vi ikke finner effekter på elevenes læringsmiljø. I utgangspunktet kan det diskuteres hvor realistisk det er at en intervensjon som dette skal gi målbare effekter for elever på bare to år. Både kvantitative og kvalitative data viser at det har vært utfordringer i implementeringen. Vi har sett at implementeringen av LOG-modellen tok tid, og at det tok tid for mange skoler å komme i gang med utviklingstiltak. Vi har også sett at noen skoler konsentrerte det tverrprofesjonelle utviklingsarbeidet om å styrke samarbeidsrelasjoner og systematikken i ressursteamet, og/eller å «rydde i eget hus» med tanke på bruken av ulike arenaer ved skolen. Ved de fleste skolene var det fortsatt saker knyttet til enkeltelever som dominerte dagsorden på ressursteamet. Dermed vil en styrking av samarbeidet på ressursteamet ofte berøre få elever, og i liten grad slå ut på målingene av elevenes læringsmiljø, selv om det å finne gode løsninger for enkeltelever også kan bidra til et bedre læringsmiljø for hele klassen, dersom elevens utfordringer påvirker dette.

Vi har også sett at lærerne i liten grad har vært involvert i tverrprofesjonelle utviklingstiltak. Det kan være en av forklaringene på at vi ikke finner effekter av LOG-modellen for elever. Vi har riktignok sett at ved en del skoler har lærerne arbeidet med utviklingstiltak med fokus på klassemiljø/elevgrupper, og basert på konkrete utfordringer på eget trinn. Noen av disse har en tematisk innretning, som gjør at de kunne tenkes å ha positiv effekt også på kort sikt for mål som om en trives på skolen og trivsel og

om en har medelever å være sammen med i friminuttene. De er imidlertid i liten grad tverrprofesjonelle i tråd med LOG-modellen. Dersom LOG-modellen i begrenset grad genererer utviklingstiltak med tverrprofesjonell innretning, så kan det være en mulig forklaring av manglende effekt for elever. Det vil være fornuftig å utforske og justere denne delen av modellen i videre studier.

11.1.2 Vi finner ingen effekter av LOG-modellen for læreres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid og egne mestringsopplevelser

For lærerne har vi for det første undersøkt om LOG-modellen fører til mer positive vurderinger av det tverrprofesjonelle samarbeidet. For det andre har vi undersøkt om LOG-modellen endrer lærernes forventninger til egen mestring i lærerrollen. Vi finner ingen signifikante effekter verken i 2018 eller i 2019. Vi gjennomførte styrkeberegningene for analyser av elever i forkant av studien for å forsikre oss om at vi hadde tilstrekkelig statistisk styrke til å identifisere effekter for elevenes læringsmiljø (jf. Saltkjel m.fl., 2018). Ettersom det er færre lærere enn elever i skolene, kan dette ha ført til at vi har et noe lavt antall lærerrespondenter, og derfor trolig for lav statistisk styrke for å kunne identifisere små til moderate effekter for lærere. For å redusere risikoen for å rapportere falske effektfunn har vi gjennomført Bonferroni-korreksjon (se kapittel 3.2 for beskrivelse) for analyser av effekter av LOG-modellen for lærere. Før Bonferroni-korreksjon finner vi signifikant negativ effekt på selvopplevd evne til å instruere elever. Med Bonferroni-korreksjon er denne effekten ikke lenger signifikant. Vi anser derfor dette effekt-funnet som tilfeldig, ikke en reell negativ effekt av LOG-modellen.

Når det gjelder lærernes vurdering av det tverrprofesjonelle samarbeidet, finner vi en positiv tendens (ikke signifikant) av LOG-modellen i 2018 på PINCOM-dimensjonen organisasjonsmål, som måler lærernes vurderinger av i hvilken grad organisasjonen er opptatt av tverrprofesjonelt samarbeid. Effekttørrelsene er imidlertid nær null på de fleste andre målene for vurdering av tverrprofesjonelt samarbeid. Vi tolker derfor fraværet av effekter for lærere som at LOG-modellen enten ikke har hatt effekter for lærere, eller at utvalget er for lite til å finne eventuelle effekter. Kort virketid for LOG-modellen kan være en forklaring på at vi ikke finner effekter for lærere.

LOG-modellen kan ha hatt effekter som vi ikke måler i effektevalueringen. Det er også mulig at lærere opplever at skolens ressursteam fungerer bedre, selv om det ikke manifesterer seg i effekter i form av bedre vurderinger av det tverrprofesjonelle samarbeidet. Ved et skolebesøk fortalte en lærer at selv om terskelen for å melde egne saker til ressursteamet var blitt lavere med LOG-modellen, og at medlemmene fra de andre tjenestene i det teamet var blitt bedre kjent med skolen og skolehverdagen, så var utfordringene i de vanlige, løpende tverrprofesjonelle sakene om enkeltelever, med andre representanter fra tjenestene, like store. Dersom lærere har hatt dette løpende tverrprofesjonelle samarbeidet i tankene når de besvarte spørsmålene om tverrfaglig samarbeid, kan det tenkes at effektmålingen ikke fanger opp positive endringer i lærernes vurderinger av ressursteamet og samarbeidet med det.

Det kan også tenkes at uinnfridde forventninger til LOG-modellen, f.eks. mer direkte avlastning og hjelp fra andre profesjoner, har påvirket lærernes svar knyttet til vurderinger av det tverrprofesjonelle samarbeidet. De kvalitative analysene viste at ved noen skoler ga lærere og skoleledere uttrykk for at prosjektet først ble presentert for dem som at lærerne gjennom LOG-modellen skulle få direkte avlastning fra andre tjenester, og/eller direkte hjelp i situasjoner med utfordringer knyttet til klassen eller enkeltelever. Utviklingsarbeidet ledet imidlertid sjelden til denne typen utviklingstiltak.

En mulig forklaring på manglende effektfunn både når det gjelder mestringsforventninger og vurdering av tverrprofesjonelt samarbeid kan også være at lærerne i liten grad har vært involvert i utviklingsarbeidet, utover deltakelse på dialogkonferanser på skolene. I kapittel 5.5.1 så vi at 42 av 96 lærere ved tiltaksskolene kjente til LOG-modellen i 2018. I 2019 var det 43 av 117. En grunn til dette kan være at prosjektnavnet, «Et lag rundt eleven», ble vel så mye brukt som «LOG-modellen» av deltakere, både på kommune- og skolenivå. Det kan dermed være at lærere kjente til implementeringen og utviklingsarbeidet i større grad enn det de kvantitative implementeringsdataene viser. Samtidig så vi i kapittel 6 at selv om lærere har vært involvert i utviklingstiltak på sine trinn, har det ofte vært med begrenset eller manglende involvering fra andre profesjoner/tjenester. Med såpass liten grad av lærerinvolvering i implementeringen og reelt tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærere og andre profesjoner i konkrete utviklingstiltak, synes dette som en rimelig og viktig forklaring på

hvorfor LOG-modellen ikke har endret lærernes mestringsopplevelse og vurdering av det tverrfaglige samarbeidet.

11.1.3 Positive effekter for samarbeidspartneres vurdering av tverrprofesjonelt samarbeid

Når det gjelder samarbeidspartnerne, finner vi positive effekter på deres vurderinger av tverrprofesjonelt samarbeid. Samarbeidspartnerne inkluderer skoleledere og representanter fra andre tjenester som er faste medlemmer i tverrprofesjonelle team ved skolene, altså PP-tjenesten, helsesykepleier, barnevernet og eventuelle andre tjenester. Spesielt for de eksterne samarbeidspartnerne finner vi signifikante positive utvalg på en rekke utfall i 2018. Utvalget for 2019 er spesielt lite og har derfor trolig for lav statistisk styrke for å kunne identifisere små til moderate effekter.

Vi finner at LOG-modellen har endret innholdet og dynamikken i teamet, som at teamet i større grad jobber med å finne løsninger for enkeltindivider, de er tydelig på å fordele ansvar seg imellom, og at de diskutere hvordan ulike instanser kan bidra. Videre viser analysene at LOG-modellen fører til at tilnærmingene endres som følge av at ulike profesjoner samarbeider. Mye tyder på at LOG-modellen fører til mer smidig samarbeid i teamene og at samarbeidet fører til at tilnærmingene endres som følge av at ulike profesjoner samarbeider. Selv om vi ikke finner de samme signifikante effektene i 2019, er det ikke nødvendigvis grunn til å tro at LOG-modellens effekter avtar i styrke. Det er verd å merke at utvalget i 2018 ikke bare er ulikt det i 2019, ved at vi ikke følger de samme personene over tid, i tillegg til at utvalget er spesielt lite i 2019. Da vi ikke har gjort styrkeberegninger for analyser av samarbeidspartnere, men for elever, er det også trolig at vi har for lav statistisk styrke for å kunne identifisere små til moderate effekter for samarbeidspartnere i 2019. Da vi finner statistisk signifikante forskjeller på disse målene i 2018, og ikke 2019, kan dette være resultat av at effekten avtar, men også en effekt av at vi har for lite utvalg.

LOG-modellen har hatt positive effekter på evaluering av teamarbeidet, ved at de i større grad enn tidligere diskuterer, vurderer og justerer egen arbeidsform og innhold. Denne effekten er sterk og holder seg også i 2019. Effektene vi finner for samarbeidspartnere gjelder i stor grad de eksterne samarbeidspartnerne.

Våre resultater om implementering og erfaringer med LOG-modellen kan her bidra til å forstå og forklare positive effekter for samarbeidspartnerne. Vi så i analysene av prosessdataene at det var varierende erfaringer med samarbeidet i den tverrprofesjonelle arenaen for samarbeid på skolenivå (ressursteamet) før prosjektstart, og at representanter fra andre tjenester ga uttrykk for at de opplevde det som vanskelig å «komme inn» på skolene og ikke alltid følte seg velkomne. Med implementering av LOG-modellen har skoler og de samarbeidende tjenester blitt eksponert for skriftlig og muntlig vektlegging av å utnytte kompetansen til andre profesjoner i skolen. Viktige elementer i LOG-modellen innebærer en direkte økt oppmerksomhet på, og oppgradering/styrking av, etablerte tverrprofesjonelle arenaer. Det har i tillegg blitt arrangert dialogkonferanser på kommune- og skolenivå som mange fra de ulike aktørgruppene har vært fornøyde med, og som mange beskrev som etterlengtede møteplasser. Vi så også at mange skoler gjennomførte informasjonsmøter for hele personalet, der ressursteammedlemmene fra andre tjenester presenterte seg selv, sine kompetanseområder og hva de kunne bidra med i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Når det gjelder ressursteamet, gir LOG-veilederen dessuten direkte instruksjoner og forslag som handler om nettopp de utfallsmålene der vi ser positive effekter: planlegging, forberedelse, gjennomføring, etterarbeid og evaluering av møtene, samt å sette av tid til felles refleksjoner og diskusjoner av de ulike profesjonenes kompetanser og hvordan de kan brukes på nye måter, roller, ansvarsområder, mål og begreper som kan forstås ulikt i de ulike fagtradisjonene.

11.2 Variasjon i implementering og erfaringer med LOG-modellen

LOG-modellen er kompleks, med flere arenaer og aktører, som gjør det vanskeligere å vurdere hvor godt de ulike arenaene er implementert (Funnell & Rogers, 2011). Ulike aktører skal bruke arenaene på ulike måter, og noen arenaer var nye, mens andre allerede eksisterte før LOG-modellen. LOG-modellen er også fleksibel og gir rom for lokal tilpasning. Utviklingstiltakene skal utformes lokalt ved

den enkelte skole, og gir stor grad av frihet. Flexibiliteten har gjort det vanskelig å kvantifisere hvor godt LOG-modellen er blitt implementert. Analysene av de kvalitative dataene viser også hvordan skolelederne gjorde varierende «oversettelser» av modellen, og at de fleste inntok en «pragmatisk» innstilling til implementering av elementene i modellen. I og med at så mange skoleledere forteller at de har inntatt en så pragmatisk innstilling til LOG-modellen, og laget sine skolespesifikke modifikasjoner og oversettelser, blir det imidlertid også utfordrende å vurdere helt eksakt hvilke elementer ved modellen som i større og mindre grad er implementert. Samtidig finner vi betydelige forskjeller mellom kommuner og skoler i implementeringen av LOG-modellen. Arenaer som fungerer godt i enkelte kommuner og skoler, kan være utfordrende i andre. Når vi har bedt lærere og samarbeidspartnere vurdere implementeringen, finner vi delte meninger. Det er også stor variasjon mellom skoler når det gjelder arbeid med utviklingstiltak. Noen skoler har kommet tidlig i gang med utviklingstiltak og har gode erfaringer med disse, mens andre skoler har strevet med utviklingstiltak gjennom hele prosjektperioden. Utviklingstiltakene har også i varierende grad hatt en innretning som innebærer at nye, tverrprofesjonelle samarbeidsformer prøves ut over tid. Noen utviklingstiltak har også i liten grad involvert lærere eller vært rettet mot forebyggende arbeid i klasse og/eller elevmiljø, i motsetning til hva som var hensikten med modellen. Vi ser også at ulike aktører i ulik grad har vært involvert i implementeringen og mens skoleledere og skoleeiere har tatt betydelig ansvar slik også LOG-modellen legger opp til, har lærernes deltakelse vært svakere.

I de kvalitative intervjuene løfter informantene frem at LOG-modellen har bidratt til styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet. På tvers av alle informantgruppene er det det at skolen og de andre tjenestene har blitt bedre kjent med hverandre, som går igjen som den tydeligst unisone positive erfaringen. Mange legger vekt på at dette har bidratt til lavere terskel for kontakt mellom skolen og de ulike tjenestene, både på kommune- og skolenivå. Mange løfter også fram forbedringer i arbeidet i ressursteamet. Dette gjelder både at oppmøtet fra eksterne medlemmer er høyere og mer stabilt, og at systematikken i arbeidet har blitt bedre.

Basert på det kvalitative materialet har vi pekt på bestemte hemmende og fremmede faktorer for implementeringen. Vi har sett at knapp tid til å forankre og forberede implementeringen gjennomgående løftes fram som en hemmende faktor i implementeringen. Nærmere bestemt har det ved implementeringsstart manglet viktige avklaringer knyttet til de ulike aktørenes roller og tidsbruk, og mange aktører har ikke helt forstått LOG-modellen. Vi har også sett at utfordringer og spørsmål som har trengt avklaring, i varierende grad har blitt løftet videre til relevant ledelsesnivå og til veiledningsteamet. Vi har videre beskrevet viktige faktorer som løftes fram som henholdsvis fremmede og hemmende for implementering av LOG-modellen og utvikling av tiltak for nye former for tverrprofesjonelt samarbeid i tiltaksskolene: opplevelse av godt/dårlig samsvar mellom LOG-modellen og skolens organisering, opplevd godt/dårlig samsvar mellom egne behov og LOG-modellens vektning av innretningen på utviklingstiltak, positiv/negativ innstilling til modellen hos skoleledelse og/eller lærere, stabilitet/utskifting i skoleledelse og/eller ressursteammedlemmer fra andre tjenester underveis i prosjektet, opplevelse av liten/stor grad av knapphet på tid og ressurser ved skolen og/eller i andre tjenester, gode/dårlige erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid før prosjektstart, og opplevd trygghet/usikkerhet knyttet egen rolle i LOG-modellen og/eller å lede utviklingsarbeid på skolen mer generelt.

11.3 Hva sier funnene om virkningsmekanismer i LOG-modellen? Programteoretiske implikasjoner

En viktig grunn til å anvende programteori i utvikling og evaluering av komplekse intervensjoner, er å identifisere, artikulere og undersøke viktige antatte virkningsmekanismer i intervensjonen. Et viktig poeng er også å avdekke ukjente og/eller ikke-eksplisitte *betingelser* for at mekanismene skal kunne virke, og dermed videreutvikle programteorien for den aktuelle intervensjonen. Utfordringer i implementeringen ser ut til å ha bidratt til at LOG-modellen ikke nådde helt fram til lærere og elever. Vi har imidlertid data og funn som gir grunnlag for å diskutere sentrale antatte virkningsmekanismer i LOG-modellen knyttet til skoleeiernivå, skoleledernivå og arbeidet med utviklingstiltak på skolene.

Kapittel 2 beskriver programteorien bak LOG-modellen. I det følgende skal vi drøfte og supplere programteorien for LOG-modellen ved å peke på virkningsmekanismer som ble aktivert etter

intensjonen, og identifisere betingelser som kan bidra til at sentrale virkningsmekanismer i større grad skal bli aktivert. Et hovedpoeng i drøftingen er at LOG-modellen ikke strekker til for å aktivere alle de antatte virkningsmekanismene i utviklingsarbeidet, selv om prosedyrene og arbeidsformen er medvirkningsbasert og legger vekt på lokale behov og tilpasninger. Fordi mange skoleledere/skoler ikke vil ha de betingelsene som kreves for å nyttiggjøre seg modellen, argumenterer vi for at LOG-modellen bør tilføres elementer som sikrer nødvendige rammebetingelser og kompetansetilførsel for at virkningsmekanismene i større grad skal bli aktivert.

11.3.1 Antatte virkningsmekanismer knyttet til arbeidet med utviklingstiltak og ledelse

Et hovedelement i programteorien bak LOG-modellen er at utviklingsarbeid i form av dialogbasert medvirkning som involverer alle relevante aktører, vil føre til nye og bedre tverrprofesjonelle praksisformer. De antatte virkningsmekanismene her, er at

- dialogbasert medvirkning fremmer *motivasjon* og *oppslutning* fra de relevante aktører i utviklingsarbeidet
- at innhold og form i utviklingstiltakene bestemmes lokalt, bidrar til *motivasjon* og *oppslutning* fra de relevante aktørene, og til at *de nye tverrprofesjonelle samarbeidsformene* som utformes og utprøves i utviklingstiltakene, blir *treffsikre* og *skreddersydde* til den lokale konteksten de skal virke i
- organiseringen av den dialogbaserte medvirkningen i en kombinasjon av diskursiv og utprøvende praksis, etter prosedyrene i LOG-modellen for arenaer, møtestruktur og arbeidsflyt i tiltaksgenereringen, bidrar til at de *relevante aktørenes erfaring* og *kunnskap* får *prege innhold og form i utviklingstiltakene*
- at profesjoner med kjerneoppgaver knyttet til skoleelever deltar i det felles, medvirkningsbaserte utviklingsarbeidet, bidrar til å styrke opplevelsen av at de utgjør et *tverrprofesjonelt oppgavefelleskap*, og at de ulike deltakerne utvikler en større og mer omforent forståelse av hvordan de selv og de andre profesjonene kan bidra til det elevrettede arbeidet i «laget rundt eleven»

Sentralt i programteorien for LOG-modellen er også at sterk forankring i og involvering fra ledelsen er avgjørende for et vellykket utviklingsarbeid. Nærmere bestemt er en viktig antakelse i programteorien for LOG-modellen at prosedyrene beskrevet i LOG-veilederen, samt kompetanseoverføring og støtte fra veiledningsteamet, skal *bedre skoleeierne og skoleledernes muligheter til å lede og gjennomføre* tverrprofesjonelt, systematisk og medvirkningsbasert utviklingsarbeid som involverer de relevante aktørene på kommune- og skolenivå.

11.3.2 Aktiverte og ikke-aktiverte virkningsmekanismer

Selv om oppslutningen om et medvirkningsbasert utviklingsprosjekt for bedre tverrprofesjonelt samarbeid basert på lokale behov, i utgangspunktet var høy, tyder imidlertid prosessdataene på at det manglet viktige betingelser for å aktivere sentrale virkningsmekanismer, både i tiltaksutviklingen og på ledernivå. Det betyr ikke at arbeidet med å implementere LOG-modellen ikke har styrket det tverrprofesjonelle samarbeidet. Nærmere bestemt har vi sett i spørreundersøkelsene at skoleledere, lærere så vel som samarbeidspartnerne i gjennomsnitt oppgir at LOG-modellen i noen til stor grad bidrar til bedre samarbeid mellom lærere og eksterne samarbeidspartnere, fremmer forebyggende elevrettet arbeid, gir bedre individuell oppfølging og løser sammensatte elevutfordringer (5.2). Vi så i kapittel 6 at sentrale aktører som skoleeiere, skoleledere og eksterne samarbeidspartnere unisont forteller om hvordan skolene og de ulike tjenestene har *blitt bedre kjent*, gjennom ny bruk av etablerte arenaer som ressursteam og strategiforum, og på de nye arenaene i LOG-modellen, som dialogkonferansene. Vi har også sett at mange skoler har gjennomført informasjonsmøter, nettopp med utgangspunkt i lærernes behov for å bli bedre kjent med representantene fra de andre tjenestene, noe som kom fram på skolenes dialogkonferanser (kapittel 7). Dette understreker utgangspunktet for LOG-modellen, at etablering av tverrprofesjonelle team og fora først og fremst er

en rammebetingelse for samarbeid, som ikke i seg selv sikrer at ressurser fra andre tjenester faktisk er kjent for eller brukes av lærerne.

Samtidig har vi sett at på skolenivå har det skjedd en styrking av samarbeidet i ressursteamet – i det samarbeidet som foregår i forbindelse med møtene og ellers i kontakten mellom skoleledelsen og de eksterne ressursteammedlemmene. Vi har vist at det er positive effekter av LOG-modellen for samarbeidet i ressursteamet (kapittel 9.1), og skoleledere gir i intervjuene i stor grad uttrykk for at LOG-modellen har ført til at medlemmene i ressursteamet møter oftere og er mer på tilbudssiden overfor skolen. Vi har også sett tendenser til at skolelederne ved tiltaksskolene i noe høyere grad enn skolelederne ved sammenlikningskolene oppgir at eksterne samarbeidspartnere melder saker til ressursteamet, at ressursteamet diskuterer saker knyttet til hele elevgruppa, samt informasjonsflyt mellom skolen og eksterne samarbeidspartnere, og at ressursteamets kompetanse jevnt over brukes mer i tiltaksskolene, både når det gjelder i lærerkollegiet, i klasserommet, i det forebyggende arbeidet og i arbeid med enkeltelever. Denne styrkingen av det tverrprofesjonelle samarbeidet kan et stykke på vei forstås som frambrakt av LOG-modellens krav til ressursteamet, mer enn at det er generert av arbeidet med utviklingstiltakene. Her tenker vi på LOG-veilederens punkter om ressursteamets medlemmer, møtehyppighet, møteprosedyrer og diskusjonstemaer knyttet til kompetanser, roller, mål, evaluering av arbeidet i teamet osv. (jf. kapittel 11.1.3), i tillegg til et mer generelt «press» på de andre tjenestene til oppmøte og reell deltakelse i ressursteamet.

Noen skoler har i tillegg valgt å forbedre samarbeidet i ressursteamet som hovedtiltak (jf. kapittel 7). Her ser virkningsmekanismer knyttet til selve utviklingsarbeidet og dialogbasert medvirkning i LOG-modellen ut til å ha blitt aktivert: skoleledelsen har vært tydelige og inviterende ledere i et utviklingsarbeid der de relevante aktørene (medlemmene i ressursteamet) har blitt involvert i utformingen av tiltak, vært motivert og sluttet opp om arbeidet, tatt utgangspunkt i lokale utfordringer og behov, og latt de relevante aktørenes erfaring og kunnskap få prege innhold og form i utviklingstiltakene. Vi ser at i intervjuet med et av ressursteamene som har gjennomført dette tiltaket, artikuleres det eksplisitt at de har utviklet et ansvars- og læringsfellesskap, hvor de får stadig mer omforent og utvidet forståelse av hvordan egne og de andres kompetanser kan brukes i «laget rundt eleven» (kapittel 7.2.1). Her ser vi også at medlemmene trekker fram en suksessfaktor, eller virkningsmekanisme, som ikke ligger inne i LOG-modellen: Skoleledelsen har investert mye i «relasjonsarbeid» for å få representantene fra andre tjenester til å føle seg velkommen og anerkjent, og for å legge til rette for gode relasjoner og stor takhøyde. Selv om skoleledelsen har vært pådriveren for disse tiltakene fra skolens side, og lærerne i begrenset grad har vært involvert i selve utformingen og den løpende diskusjonen av utprøvingen, har de faste evalueringspunktene i dialogkonferansene bidratt til at viktige innspill fra lærerne har fått påvirke justeringer og videreutvikling av tiltakene. Vi har også sett eksempler på hvordan skoleleder opplever at bruken av dialogbasert medvirkning gjennom dialogkonferansene har bidratt til at forslag til tverrprofesjonelle utviklingstiltak kommer fra skolens personale, også utenom dialogkonferansene. Ved noen skoler ser vi altså tegn til at den dialogbaserte, medvirkningsbaserte arbeidsformen har bidratt til å generere idéutvikling «nedenfra», med kort vei til ledelsen.

Generelt ser det ut til at antatte virkningsmekanismer bare i begrenset grad har blitt aktivert. Nærmere bestemt at implementeringsstøtten i LOG-modellen, i form av LOG-veilederen og veiledning, har vært utilstrekkelig for å aktivere virkningsmekanismer både knyttet til ledelse og arbeidet med utviklingstiltakene tidlig nok og for mange nok skoler. I spørreundersøkelsen til skolelederne i juni 2018, så vi at skolelederne i gjennomsnitt vurderer at veilederen i stor grad gir oversikt over møtearenaer og deltakere, men bare i noen grad til stor grad oppgir at innholdet i veilederen er oversiktlig og at den er et nyttig verktøy i arbeidet med LOG-modellen. I intervjuene og observasjoner av dialogkonferanser og strategiforum, kommer det tydelig fram at mange synes LOG-modellen er vanskelig å forstå, eller har misforstått viktige elementer i organisering av møtearenaer og/eller arbeidet med utviklingstiltak.

Når det gjelder veiledningsteamet finner vi i spørreundersøkelsen for skolelederne at flere skoleledere oppgir at de ennå ikke har benyttet seg av veiledningsteamet. De skolelederne som har benyttet seg av veiledningsteamet, oppgir i gjennomsnitt at de i noen til stor grad opplever at veiledningsteamet er tilgjengelig og nyttig, men bare i noen grad at veiledningsteamet har bidratt til å øke deres kompetanse

til å lede tverrfaglig samarbeid. I intervjuene et halvt år senere (høst/vinter 2018), ser vi at det fortsatt er skoleledere som av ulike grunner ikke, eller i svært begrenset grad, har benyttet seg av veiledningsteamet. Vi finner også at de skolelederne som ser ut til å trenge veiledning mest, i minst grad har tatt kontakt med teamet. Det framkommer tydelig av intervjuene med både skoleledere og skoleeiere at veiledningsteamet har bidratt med viktig kompetanseoverføring når det gjelder gjennomføring av dialogkonferanser, forklaringer av LOG-modellen, hjelp til å prioritere og tilpasse innsatsen i implementeringen til skoleledernes opplevde kapasitet og grad av samsvar med skolens behov og organisering, spissing av tiltak og oppfordringer til å kople på andre tjenester i utviklingsarbeidet – i tillegg til oppmuntring og støtte. Samtidig framkommer også mange utfordringer og hemmende faktorer som uklarheter i forståelse av LOG-modellen, usikkerhet på tilgjengelige ressurser fra andre tjenester, uklarheter i de ulike aktørenes roller i LOG-modellen, både på kommune- og skolenivå, så vel som i det løpende tverrfaglige samarbeidet ved skolene, dårlige erfaringer og relasjoner fra det tverrprofesjonelle samarbeidet og skolelederens utrygghet på egen rolle som leder av tverrprofesjonelt samarbeid og utviklingsarbeid (jf. kapittel 6). Når det gjelder skoleeierne, har vi for eksempel sett at selv om vi finner eksempler på skoleeierrepresentanter som beskriver at den oppfølgingen de har gjort av skolene gjennom LOG, har ført dem «tettere på» skolelederne og skolene, har flere vært usikre på hvordan de skulle følge dem opp – og på hvilke roller de andre tjenestene skulle ha i LOG og hvordan de kunne sørge for å involvere dem godt nok og mobilisere representanter fra alle de påkrevde tjenestene til skolens ressursteam. Vi har også sett at utfordringer som krever avklaringer på tjenesteledernivå, ikke har blitt avklart i tilstrekkelig grad på strategiforum, slik LOG-veilederen eksplisitt beskriver.

Dette handler altså om viktige betingelser og former for kompetanseoverføring som i for liten grad har vært til stede for at LOG-modellens antatte virkningsmekanismer når det gjelder *ledelse*, skulle kunne aktiveres hos en større del av deltakerne. Dette gjelder imidlertid også antatte virkningsmekanismer knyttet til *generering av tiltak* gjennom et utviklingsarbeid i form av dialogbasert medvirkning. Selv om alle relevante aktører blir involvert og får bidra til å påvirke utviklingstiltak, i utgangspunktet kan bidra til motivasjon, oppslutning og tiltak som er basert på og skreddersydd for den lokale konteksten, viser prosessdataene også hvordan disse virkningsmekanismene kan hemmes. Utfordringene vi har vist til ovenfor, har bidratt til usikkerhet, frustrasjoner, motstand og «frafall» i implementeringsprosessen, at mange skoler har brukt lang tid på å konkretisere og komme i gang med utviklingstiltak, og at arbeidet med utviklingstiltakene i liten grad involverer både lærere og de andre tjenestene og omfatter nye, tverrprofesjonelle samarbeidsformer som prøves ut over tid.

Vi mener i tillegg at prosessdataene viser hvordan et tilstrekkelig *kunnskapsgrunnlag* har bidratt til at de antatte virkningsmekanismene i tiltaksgenereringen ikke har blitt aktivert hos flere. Vi har sett at ved skoler som kom tidlig i gang med tiltak, hadde skoleledelsen og/eller ressursteammedlemmer allerede identifisert utfordringer eller ønsker knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid, som så å si lå klare til bruk ved prosjektstart. Alternativt var de allerede i gang med omorganiseringer (skolesammenslåing, påbegynt «rydding i eget hus» osv.), eller grep til allerede igangsatte programmer, verktøy og undervisningsopplegg hvor de kunne kople på andre profesjoner. Når utfordringen med å konkretisere utviklingstiltak for mange skoler er så tydelig i prosessdataene, mener vi at det kan knyttes både til den korte tiden som var avsatt til analyser av utfordringer/behov og forslag til tiltak²⁰, og til at det er krevende å finne på og å komme med ideer til nye praksisformer, ikke minst når de omfatter profesjoner og individer som bare i begrenset grad har kjennskap til hverandre og har arbeidet sammen tidligere. Mer faglig input om de ulike tjenestene og vanlige utfordringer i tverrprofesjonelt samarbeid, gode case-eksempler og erfaringsutveksling mellom deltakende skoler ville kunne ha bidratt til at de involverte aktørene fikk utvidet sin mulighetshorisont og lettere kom i

²⁰ De fleste dialogkonferansene, der skolepersonalet og samarbeidspartnerne både skulle identifisere utfordringer/behov og foreslå tiltak, varte i ca 3 timer. Utover de som hadde ansvar for å lede konferansene (hhv. skoleeier og skoleledelse/styringsgruppe), fikk deltakerne også lite informasjon og input til å forberede seg i forkant. Den korte varigheten var blant annet begrunnet med at skolene opplevde at det var vanskelig å sette av mer tid. Dialogkonferanser gjennomføres imidlertid vanligvis over en dag, alternativt en halv dag, men da med flere påfølgende konferanser der bare ett tema tas opp på hver av konferansene (f.eks. en konferanse for analyse av nå-situasjonen, en for ønsket framtidig situasjon, en for utvikling av forbedringstiltak) (se f.eks. <https://www.helsebiblioteket.no/kvalitetsforbedring/metoder-og-verktoy/dialogkonferanse#kilder>)

gang med konkretisering av tiltak som innebar nye, reelt tverrprofesjonelle samarbeidsformer. Vi vurderer det altså slik at et utvidet kunnskapsgrunnlag, i form av mer tid til egenanalyse og mer faglig input/kompetansetilføring, bør supplere LOG-modellens programteori, som betingelser for at de antatte virkningsmekanismene, knyttet til dialogbasert medvirkning som involverer alle relevante aktører, skal bli aktivert.

11.4 Anbefalinger

I denne rapporten har vi beskrevet mange gode erfaringer og eksempler på utviklingstiltak som har medført nye måter å organisere tverrprofesjonelt samarbeid på, og som skolene/kommunene ønsker å videreføre.

Effektanalysene fra dette forskningsprosjektet gir imidlertid ikke grunnlag for å anbefale en oppskalering av modellen. Som vi har sett, viser både de kvantitative og kvalitative dataene at det har vært utfordringer i implementeringen av LOG-modellen, både på kommunenivå og skolenivå. Vi har blant annet beskrevet hvordan skolelederne gjorde varierende «oversettelser» av modellen, og at de fleste inntok en pragmatisk innstilling til implementering av elementene i modellen, og at en del av elementene i modellen har lav implementeringskvalitet. LOG-modellen har ikke i tilstrekkelig grad nådd fram til lærerne, som har en nøkkelrolle i det tverrprofesjonelle samarbeidet, uansett om det gjelder måten skolen organiserer det på, eller det direkte arbeidet med klasser og enkeltelever. Vi har også vist at mange av utviklingstiltakene var kortvarige, i liten grad reelt tverrprofesjonelle (både lærere og representanter fra andre tjenester involvert) og/eller hadde hovedfokus på oppfølging av enkeltsaker mer enn forebygging og miljø- og systemrettet arbeid.

Dataene gir likevel ikke grunnlag for å avvise det grunnleggende prinsippet som ligger bak intervensjonen, prinsippet om dialogbasert medvirkning. I stedet tydeliggjør dataene behovet for en bedre forståelse av forhold og mekanismer som kan påvirke om og hvordan dette prinsippet tas i bruk. Dette peker også mot en mer allmenn utfordring i lokalt utviklingsarbeid: Hvordan man innenfor rammene av dialogbasert medvirkning kan skape endringer som griper inn i og endrer praksis.

Prosessdataene som er samlet inn fra skoler og kommuner som har deltatt i utprøvingen av LOG-modellen, gir et godt grunnlag for å gi anbefalinger til en videreutvikling og eventuell implementering av LOG-modellen i et større antall kommuner og skoler. Vi har pekt på bestemte hemmende og fremmende faktorer for implementeringen som framkommer i materialet. I det følgende skal vi presentere anbefalinger vi mener vil gi bedre betingelser for tidligere og bredere implementering av LOG-modellen og utvikling av nye tverrprofesjonelle samarbeidsformer. Vi gir anbefalinger til endringer i LOG-veilederen, og til oppstart, underveis og til avslutning av implementeringsperioden.

11.4.1 LOG-veilederen

På bakgrunn av innspill fra skoleeiere om behov for forenkling og forkortning av LOG-veilederen, ble det besluttet at en del faglige og forskningsbaserte begrunnelser for hovedelementer i modellen, inkludert de ulike arenaene, krav til møtstruktur, hyppighet og feedback-sløyfer skulle tas ut. Vi tolker imidlertid dataene slik at tydeligere begrunnelser for elementene i LOG-modellen, og hvorfor de var viktige, kunne ha bidratt til mindre forvirring og større forståelse, på et tidligere tidspunkt, både blant skoleeiere, skoleledere og andre tjenester. Om de faglige og forskningsbaserte begrunnelsene ikke tas inn i selve LOG-veilederen, er det mulig å utarbeide tilleggsmateriell som tydelig og leservennlig formidler disse, i tillegg til de aktuelle mandatene fra nasjonale myndigheter knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid og forebyggende og systemisk arbeid, som gjelder for skolen og de andre involverte tjenestene. Vår vurdering er at nettopp å tydeliggjøre hvordan LOG-modellen bedre kan ruste de involverte aktørene til å oppfylle sine mandater, vil kunne være en viktig kilde til motivasjon i oppstartsfasen. Her vil det også være relevant å få med hvordan skolen kan trekke på de andre tjenestene og det tverrprofesjonelle samarbeidet i forbindelse med implementering av Fagfornyelsen.

Vi ser av intervjuene med skoleledere, skoleeiere og andre tjenesteledere at det har vært usikkerhet knyttet til hvilken rolle de andre tjenestene har i LOG-modellen. Selv om det er viktig at det kommer tydelig fram at det er skoleeier og skoleleder som har ansvar for utviklingsarbeidet på hhv. kommune- og skolenivå, er det grunn til å vurdere om de andre tjenestenes roller bør beskrives tydeligere i veilederen. Når det gjelder tjenestelederne, vil det være aktuelt å ha med behovet for at de avklarer

ressursbruk og eventuelle behov og muligheter for omprioriteringer, og at de forankrer modellen i sine respektive tjenester. For å sikre avklaring og forutsigbarhet for ressurser, kan det være hensiktsmessig å inngå en forpliktende «partnerskapskontrakt» mellom de involverte tjenestene. Når det gjelder medarbeidere fra andre tjenester som deltar i ressursteam ved skolene, ser det ut til at det er et behov for å beskrive enda tydeligere at det er en målsetting at de også bidrar direkte i utviklingstiltak rettet mot klasser og elever, og ikke bare som rådgivere «på sidelinjen».

Det er variasjon i hvordan strategiforum er organisert og ledet. Vi har sett at møtene ofte har hatt mer preg av presentasjon framfor diskusjon av utviklingsarbeidet, og at det i liten grad er brukt til viktige avklaringer når utfordringer oppstår, som krever behandling på tjenesteledernivå. En forklaring som løftes fram, er at forumene har vært for store og inkludert også mange andre tjenester enn dem som er involvert i LOG-modellen. Vi ser også at skoleeiere i økende grad utover i prosjektet gjennomførte egne LOG-strategiforummøter, med en mer aktiv gjennomgang og diskusjon av utviklingsarbeid og konkrete utfordringer. Basert på dette anbefaler vi å presisere i LOG-veilederen at strategiforummøtene i hovedsak gjennomføres med lederne for de involverte tjenestene og eventuelt kommunalsjefer med ansvar for flere av de involverte tjenestene.

Vi ser at det har vært misforståelser og usikkerhet om organisering av møtearenaer som ressursteam og trinnteam. Særlig gjelder det om skolene skulle gjennomføre «dobbel sett» av møter i de etablerte arenaene, ett for løpende saker og vanlige driftsoppgaver slik de har brukt arenaene før LOG, og ett sett av møter for å diskutere utviklingstiltakene i LOG. Vi vurderer det derfor slik at LOG-veilederen bør være enda tydeligere på at det er snakk om ett sett av møter, og at utviklingsarbeidet tas opp som et eget punkt på dagsorden, i tillegg til de løpende sakene.

11.4.2 Oppstart

Prosesdataene viser tydelig at det er behov for å styrke forberedelses- og forankringsfasen. Dette handler om

- a) Tilstrekkelig tid til å sette opp møtekalendere og til å supplere tverrprofesjonelle arenaer med møtedeltakere (både på kommune- og skolenivå), og avklaringer av hvor mye tid ressursteam-medlemmer fra andre tjenester kunne bruke på både deltakelse i ressursteam og direkte i utviklingstiltak. Vi så at dette var en utfordring, selv i de kommunene og skolene som allerede hadde etablerte arenaer å bygge videre på. Ved en eventuell oppskalering vil en måtte ta høyde for ekstra tid for kommuner og skoler som må rigge disse arenaene.
- b) En utvidet opplæringsdel som gir sentrale aktører større forståelse for innhold, mål og hensikt med LOG-modellen, slik det ble etterlyst i de kvalitative intervjuene. Med utgangspunkt i de hemmende faktorene vi har identifisert, vurderer vi at det er behov for faglig og forskningsbasert input om bakgrunn for LOG-modellen, vanlige utfordringer i tverrprofesjonelt samarbeid og tverrprofesjonell ledelse i kommunen og i skolen. Skoleledere og skoleeiere er de viktigste målgruppene her, men også lærere og ledere og medarbeidere i andre tjenester bør få mer input og mulighet til å delta i diskusjoner om faglige og forskningsbaserte begrunnelser for tverrprofesjonelt samarbeid generelt og LOG-modellen spesielt, samt aktuelle mandater og forpliktelser. Vi vurderer det også slik at sentrale aktører ville hatt nytte av å få presentert og drøftet ulike case-eksempler på tverrprofesjonelle samarbeidsformer. Dette vil kunne bidra til at flere kommer tidligere i gang med å konkretisere utviklingstiltak, at en høyere andel av utviklingstiltakene utformes i tråd med LOG-modellens intensjoner, og at det blir lettere å utvide horisonten og det opplevde mulighetsrommet for nye samarbeidsformer, framfor å gripe til kjente og etablerte rammer fra programmer, verktøy og undervisningsopplegg og kople enkelte andre profesjoner til dem.
- c) Selv om alle de involverte tjenestene ønsker mer samarbeid og fokus på forebygging, og til tross for at tjenestene har mandat og forpliktelse til å arbeide helhetlig og forebyggende, har vi vist at mange innenfor alle aktørgruppene opplevde at implementeringen krevde mer arbeid og tid/ressurser enn det som var satt av til tverrfaglig samarbeid i utgangspunktet. Intervjuene viser utfordringer knyttet til at mens mandatet til å jobbe mer systemisk og gjennom

forebyggende øker, så blir de ulike tjenestene (og særlig direkte PP-tjenesten og barnevernstjenesten) fortsatt først og fremst målt på hva de «leverer» når det gjelder enkeltsaksbehandling. Derfor blir den aktive omprioriteringen av ressurser fra saksbehandling/utredning av enkeltsaker til forebygging og miljø-/systemrettet arbeid svært krevende; i ytterste konsekvens krever det at en tåler å leve med høyere «røde tall», før den økte forebyggings- og systeminnsatsen i beste fall fører til færre nye enkeltsaker. Vi har sett at dette kan være en hemmende faktor for implementering av LOG-modellen spesielt, men også for det tverrfaglige arbeidet mer generelt. Vi anbefaler derfor at denne problematikken drøftes eksplisitt i tverrfaglig møtepunkt (tilsvarende strategiforum) i oppstarts- og forankringsfasen.

- d) Flere møtepunkter med veiledningsteamet før første dialogkonferanse ved skolene, med muligheter for skoleeiere og skoleledere til å få gjennomgått LOG-modellen, komme med spørsmål og få drøftet utfordringer knyttet til bruk og omprioritering av ressurser, rigging og bruk av arenaer, innhold, prosedyrer og arbeidsflyt i arbeidet med utviklingstiltak, de ulike aktørenes ansvar og oppgaver, samt utfordringer de har erfart eller frykter når det gjelder å lede tverrprofesjonelt samarbeid og tverrprofesjonelt utviklingsarbeid. Også dette vil være særlig viktig for skoler og kommuner som ikke allerede har etablert de sentrale møtearenaene i LOG-modellen.

11.4.3 Underveis i implementeringsprosessen

Det var gjennomgående gode erfaringer med dialogkonferanser. Vi ser imidlertid et behov for noe mer tid til prosessen med å komme med forslag til utviklingstiltak, ikke minst prosessen med å analysere utfordringer og behov. De fleste dialogkonferansene har blitt gjennomført på kortere tid enn det som er vanlig for dialogkonferanser.

Vår vurdering er at det er behov for noe mer systematikk i veiledningen til skoleeiere og skoleledere, både når det gjelder innhold, metode og mengde. Dette står ikke i motsetningsforhold til å møte de som veiledes, «der de er». Snarere tvert om, ser vi for eksempel at prinsippet om etterspørselsbasert veiledning kan bidra til at de som trenger det mest, i minst grad blir «møtt der de er». Vi ser også at utfordringer knyttet til å mobilisere og lede det tverrprofesjonelle samarbeidet, er noe både skoleeiere og skoleledere kan trenge veiledning om, men ikke nødvendigvis selv tar opp. Vi anbefaler derfor at veilederne kommuniserer eksplisitt at dette også er aktuelle temaer i veiledningen, i tillegg til spørsmål om implementering, gjennomføring av dialogkonferanser og utviklingstiltakene. Vi ser at for en del skoler er tidligere dårlige erfaringer med samarbeid, samt usikkerhet knyttet til hva de kan forvente av deltakelse fra andre tjenester, hemmende faktorer. Det kan derfor være grunn til å ta opp disse temaene også, for å vurdere om skoler trenger veiledning til å overkomme slike barrierer.

Forskningsprosjektet har arrangert felles møter for skoleeierne i prosjektet, med temaer som presentasjon og drøfting av foreløpige funn, erfaringsutveksling og veiledning knyttet til framdrift og kommende aktiviteter i implementeringen. Utover i prosjektet har en del strategiforummøter også blitt brukt til erfaringsdeling mellom skoleledere. Flere aktører har imidlertid etterlyst erfaringsdeling underveis. I enkelte kommuner har tiltaksskoler gått sammen i nettverk. Vi anbefaler at det legges opp til flere møtepunkter med erfaringsdeling.

11.4.4 Avslutningsfasen

Vi har sett at endringer og prosjekter som kommunereformen og Fagfornyelsen krevde stort fokus i siste del av implementeringsfasen. Vi anbefaler derfor at skoleeiere og skoleledere også får støtte til å planlegge for videreføring av gode praksiser og samarbeidsformer utviklet gjennom LOG-modellen, også i møte med endringer og prosjekter som i utgangspunktet kan oppleves som konkurrerende.

12. Referanser

- Allen-Meares, P., Montgomery, K. L. & Kim, J. S. J. S. w. (2013). School-based social work interventions: A cross-national systematic review. *Social Work*, 58(3), 253-262.
- Ansari, S. M., Fiss, P. C. & Zajac, E. J. (2010). Made to fit: How practices vary as they diffuse. *Academy of management review*, 35(1), 67-92.
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (2011). The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980. *The Curriculum Journal*, 22(4), 549-566.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. & Hagen Tønder, A. (2012). *Utvikling av skoler: Prosesser, roller og forbedringshistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. AFI-rapport 2015(6). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Borg, E. & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251-266.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. AFI-rapport 2014(8). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).
- Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Fellesorganisasjonen (FO) Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_nettpdf
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018). Promoting Students' Mental Health: A Study of Inter-professional Team Collaboration Functioning in Norwegian Schools. *School Mental Health*, 11(3), 476-488.
- Campbell, M. J., Julious, S. A. & Altman, D. G. (1995). Estimating sample sizes for binary, ordered categorical, and continuous outcomes in two group comparisons. *BMJ*, 311(7013), 1145-1148.
- Campbell, M. J. & Walters, S. J. (2014). *How to design, analyse and report cluster randomised trials in medicine and health related research*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007, November 30). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(40), 1-9.
- Christensen, H. & Godø, H. T. (under publisering). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Læreres forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed. utg.). Hillsdale, N. J: Laurence Erlbaum.
- Donner, A., Birkett, N. & Buck, C. (1981). Randomization by cluster. Sample size requirements and analysis. *American Journal of Epidemiology*, 114(6), 906-914.
- Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School Mental Health* 7, 193–211.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational psychology*, 27(6), 713-736.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on social work practice*, 19(5), 531-540.
- Follett, M. P., Metcalf, H. C. & Urwick, L. F. (2003). *Dynamic administration : the collected papers of Mary Parker Follett*. London/New York: Routledge.
- Franklin, C., Kim, J. S. & Tripodi, S. J. J. R. o. S. W. P. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies: 1980-2007, 19(6), 667-677.
- Freeth, D. (2001). Sustaining interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 15(1), 37–46
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed. utg.). London/New York: Routledge Teachers College Press.
- Funnell, S. C. & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory: Effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Gupta, S. K. (2011). Intention-to-treat concept: a review. *Perspectives in clinical research*, 2(3), 109-112.
- Guyatt, G. H., Mills, E. J. & Elbourne, D. (2008). In the era of systematic reviews, does the size of an individual trial still matter? *J PLoS Med*, 5(1), e4.
- Green, B.N. & Johnson, C. (2015) Interprofessional collaboration in research, education, and clinical practice: working together for a better future. *J Chiropr Educ*, 29(1), 1–10.

- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- Hargreaves, A. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Hedges, L. V. & Hedberg, E. C. (2007). Intraclass Correlation Values for Planning Group-Randomized Trials in Education.(Author abstract)(Report). *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
- Hesjedal, E., Hetland, H., & Iversen, A. C. (2015). Interprofessional collaboration: Self reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20(4), 437–445.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2014). *Økt innsats for læringsmiljøet Evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø* (Rokkanrapport). Bergen: Rokkansenteret. Hentet fra https://uni.no/media/manual_upload/Rapport_5-2014_Helg%C3%B8y_og_Homme.pdf
- Hillier S.L., Civetta L., Pridham L. (2010). A systematic review of collaborative models for health and education professionals working in school settings and implications for training. *Educ Health*, 23(3):393.
- Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (2020). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *J Interprof Care*, <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>
- Ialongo, C. (2016). Understanding the effect size and its measures. *Biochemia Medica*, 26(2), 150-163.
- Johannessen, B., Skotheim, T. & Holst-Jæger, J. E. (2019). Nye krav til tverrfaglig samarbeid kommer uten noen oppskrift. *Bedre Skole*, 1.
- Kim, J. & Seo, B. S. (2013). How to calculate sample size and why. *Clinics in Orthopedic Surgery*, 5(3), 235-242.
- Kimber, B., Sandell, R. & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, 23(2), 134-143.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Krane, L., Makarova, A. & Brøndbo, P. H. *Kunnskapssammenstilling om faktorer som påvirker samhandling mellom velferdssektorene om utsatte barn og unge*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 4(1), 1-16.
- Malmberg-Heimonen, I., Christensen, H., Tøge, A. G. & Hynek, K. A. (2019). Bedre tverrprofesjonelt samarbeid i barneskolen – ledelse, organisering og gjennomføring. *Bedre Skole*, 31(1), 31-35.
- Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (2017). Cluster-randomised controlled trials in the evaluation of complex interventions. *SAGE Research Methods Case*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473992702>
- Melby, L., Kaasbøll, J., Ådnanes, M., Kasteng, F. & Ose, S. O. (2017). *Evaluering av samhandlingstiltak rettet mot utsatte barn og unge. Suksesskriterier og barrierer på veien mot mer helhetlig tjenestetilbud*. SINTEF rapport, 2017(00418). Hentet fra: <https://bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004203>
- Meld. St. 19. (2015–2016). *Tid for lek og læring : bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Moher, D., Hopewell, S., Schulz, K. F., Montori, V., Gøtzsche, P. C., Devereaux, P. J., ... Altman, D. G. (2010, 2010/08/01). CONSORT 2010 Explanation and Elaboration: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *Journal of Clinical Epidemiology*, 63(8), e1-e37.
- Montero, L. A., van Duijn, S., Zonneveld, N., Minkman, M. M. N., & Nies, H. L. G. R. (2016). *Integrated Social Services in Europe*. Brighton: European Social Network.
- Norvoll, R., Andersson, H., Ådnanes, M. & Ose, S. O. (2006). *Kommunale tjenester for barn, unge og familier: samordningsmodeller og lavterskeltilbud rettet mot de med psykiske problemer*. SINTEF Helse, 2006(A246).
- Pålshaugen, Ø. (1998). *The end of organization theory?: language as a tool in action research and organizational development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Røvik, K. A. (2016). Knowledge transfer as translation: Review and elements of an instrumental theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290-310.
- Saltkjel, T., Tøge, A. G., Malmberg-Heimonen, I., Borg, E., Lyng, S. T., Wittrock, C., Pålshaugen, Ø., Fossestøl, K., Christensen, H. & Lund, T. (2018). Research protocol: A cluster-randomised study evaluating the effects of a model for improving inter-professional collaboration in Norwegian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 91(2018), 41-48.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597-599.
- Schulz, K. F., Altman, D. G. & Moher, D. (2010). CONSORT 2010 Statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *BMJ*, 11(32), 1-8.
- Schulz, K. F. & Grimes, D. A. (2005). Sample size calculations in randomised trials: mandatory and mystical. *The Lancet*, 365(9467), 1348-1353.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625.
- Stone, S. I. & Charles, J. (2018). Conceptualizing the Problems and Possibilities of Interprofessional Collaboration in Schools. *Children & Schools*, 40(3), 185-192.
- Sørli, M.-A., Ogden, T. & Olseth, A. R. (2015). Preventing problem behavior in school through school-wide staff empowerment: Intervention outcomes. *World Journal of Educational Research (WJER) Scholink*, 2(2), 117-139.
- University of Aberdeen. (1999). Cluster sample size calculator. User manual. I. Hentet fra <https://www.abdn.ac.uk/hsru/documents/calculationmanual.pdf>
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K. & Salo, L. (2017, 2017/03/15). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. *Educational Studies*, 43(2), 231-242.
- Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K., & Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International Journal of Integrated Care*, 11(3), 12 p.
- Winsvold, A. (2011). *Evaluering av prosjektet: Sammen for barn og unge - bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge* (NOVA Rapport). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ødegård, A. (2005). Perceptions of interprofessional collaboration in relation to children with mental health problems. A pilot study. *Journal of Interprofessional Care*, 2005, Vol. 19(4), p.347-357, 19(4), 347-357.
- Ødegård, A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care*, 6(2006 Oct-Dec), e25.

13. Appendiks

Oppgaver for skoleledere – Etablering av møtearenaer

Tabell 13.1 Sjekkliste til skoleeiere for implementering av LOG-modellen.

Utført	Dato (ca.)	Handling
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Styringsgruppe er opprettet - minst én representant for det flerfaglige personalet ved skolen er medlem av Styringsgruppen - antall deltakere i Styringsgruppen.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Ressursteam er opprettet - består av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamledere (5.-7. trinn), helsesykepleier, veileder fra PPT og barnevern.
<input type="checkbox"/>		Alle trinnteam har en trinnleder (og alle team som evt. omfatter flere trinn har en teamleder)

Tabell 13.2 Oppgaver for skoleledere – Planlegging av møter

Utført	Dato (ca.)	Handling
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Styringsgruppen har planlagt møtetidene for våren 2018 - disse er skrevet inn i skolens årshjul.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Ressursteamet har planlagt møtetidene for våren 2018 - disse er skrevet inn i skolens årshjul.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Trinnteamene har planlagt møtetidene for våren 2018 - disse er skrevet inn i skolens årshjul.

Tabell 13.3 Oppgaver for skoleledere – Etablering av utviklingstiltak

Utført	Dato (ca.)	Handling
<input type="checkbox"/>		Styringsgruppen har analysert forslag til utviklingstiltak fra dialogkonferansen.
<input type="checkbox"/>		Styringsgruppen har på bakgrunn av analysen presentert forslag til utviklingstiltak som skal prøves ut i praksis.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Ressursteamet har diskutert forslagene med sikte på å konkretisere og/eller forbedre dem - forslagene er sendt i retur til Styringsgruppen (alternativt har kun trinnteamene gjort dette).
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Trinnteamene har diskutert forslagene med sikte på å konkretisere og/eller forbedre dem - forslagene er sendt i retur til Styringsgruppe (alternativt har kun ressursteamet gjort dette).
<input type="checkbox"/>		Styringsgruppen har bestemt hvilke forslag til utviklingstiltak som skal iverksettes.
<input type="checkbox"/>		Styringsgruppen har laget en plan for hvert av disse utviklingstiltakene, i samsvar med malen for dette. (se Veiledningen, s. 5)
<input type="checkbox"/>		Styringsgruppen har utpekt en koordinator for hvert av utviklingstiltakene som skal iverksettes

Tabell 13.4 Oppgaver for skoleledere – Gjennomføring av tiltak

Utført	Dato (ca.)	Handling
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		På bakgrunn av planene som er laget for gjennomføring av utviklingstiltak, har skoleleder sørget for at følgende blir nedfelt i årshjulet (evt. i en annen form for tidsdiagram): - hvem som har ansvar for koordinering av hvert av dem - hvem som deltar i arbeidet med hvert av dem - hovedaktivitetene i arbeidet med hvert utviklingstiltak
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Skoleleder sørger for at: -koordinator for hvert utviklingstiltak loggfører de viktigste aktivitetene i utprøvingen av tiltaket -koordinator rapporterer til Styringsgruppen om framdriften i den praktiske utprøvingen av tiltak
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Ressursteamet diskuterer løpende erfaringer med utprøvingen av tiltak. - Ressursteamet bidrar på denne måten til å evaluere, justere og videreutvikle praksisen.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Ressursteam-møter forberedes av skoleleder med sakliste - det skrives møtereferat av en utpekt referent.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Trinnteamene diskuterer løpende erfaringer med utprøvingen av tiltak. -Trinnteamene bidrar på denne måten til å evaluere, justere og videreutvikle praksisen.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Møtene der trinnteam diskuterer utprøving av tiltak, forberedes av koordinator for tiltaket og trinnteamleder i fellesskap - det skrives møtereferat av en utpekt referent
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Styringsgruppe planlegger den kommende dialogkonferanse (høsten 2018) - deltakere som kommer utenfra får invitasjon i god tid. - innhold er drøftet og planlagt med relevante aktører (f.eks. de eksterne i det flerfaglige laget rundt eleven).

Tabell 13.5 Oppgaver for Skoleleder – Kommunikasjonsflyt

Utført	Dato	Handling
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Skoleleder melder relevante problemstillinger fra ressursteam inn til skoleeier ved behov - skoleeier tar problemstillinger videre til Strategiforum.
<input type="checkbox"/>		Trinnleder formidler referat av møter i trinnteam til ressursteam.
<input type="checkbox"/>		Leder for ressursteam formidler referat av møter i ressursteam til trinnteam.
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Ressursteam har en oppdatert telefonliste - denne er lett tilgjengelig for lærerne på skolen.

Tabell 13.6 Oppgaver for skoleleder – etter endt utprøving av hvert utviklingstiltak

Utført	Dato	Handling
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Ressursteamet har evaluert utprøvingen av tiltaket (alternativt evaluerer kun Trinnteam).
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Trinnteam har evaluert utprøvingen av tiltaket (alternativt evaluerer kun Ressursteam).
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Skoleleder har i samarbeid med koordinator for tiltaket gjennomført en evaluering av tiltaket <ul style="list-style-type: none">- i styringsgruppen- på personalmøte

Skolelederes og samarbeidspartners svar på spørreundersøkelsene i 2017, 2018 og 2019 per kommune.

Harstad	2017 (N/svart)	2018 (N/svart)	2019 (N/svart)
Andre	(N=5/3)	(N=6/4)	(N=5/3)
Barnevern	(N=0/0)	(N=2/2)	(N=2/1)
Helsesykepleier	(N=10/7)	(N=9/8)	(N=8/5)
PPT	(N=7/7)	(N=8/7)	(N=7/5)
Skoleleder	(N=9/9)	(N=9/9)	(N=8/8)

Lillehammer	2017 (N/svart)	2018 (N/svart)	2019 (N/svart)
Andre	(N=7/5)	(N=7/6)	(N=8/6)
Barnevern	(N=2/1)	(N=4/4)	(N=4/3)
Helsesykepleier	(N=6/5)	(N=7/5)	(N=7/6)
PPT	(N=6/4)	(N=6/3)	(N=6/3)
Skoleleder	(N=9/8)	(N=8/8)	(N=7/6)

Nedre Eiker	2017 (N/svart)	2018 (N/svart)	2019 (N/svart)
Andre	(N=3/3)	(N=4/4)	(N=4/2)
Barnevern	(N=6/6)	(N=7/7)	(N=7/3)
Helsesykepleier	(N=6/5)	(N=9/6)	(N=7/3)
PPT	(N=5/4)	(N=4/4)	(N=4/2)
Familiesenter			(N=1/0)
Skoleleder	(N=6/6)	(N=6/6)	(N=6/5)

Ålesund	2017 (N/svart)	2018 (N/svart)	2019 (N/svart)
Andre	(N=8/3)	(N=8/8)	(N=8/4)
Barnevern	(N=13/5)	(N=14/8)	(N=14/5)
Helsesykepleier	(N=13/9)	(N=13/10)	(N=13/5)
PPT	(N=9/4)	(N=9/6)	(N=8/5)
Skoleleder	(N=13/12)	(N=13/12)	(N=13/8)

Antall elever per skole som har gjennomført elevundersøkelsen i 2017, 2018 og 2019

Skole	Gruppe	2017	2018	2019
Aspøy skole	Tiltak	61	60	58
Bergseng skole	Tiltak	132	122	122
Blindheim barneskole	Sammenligning	235	227	222
Buvollen skole	Sammenligning	22	-	-
Ellingsøy barne-og ungdomsskole	Tiltak	60	64	55
Emblem skule	Tiltak	70	57	59
Flisnes skole	Sammenligning	95	101	117
Hammartun skole	Sammenligning	149	150	141
Harstad skole 1 - 7	Sammenligning	135	139	133
Hatlane skole	Tiltak	194	192	202
Hessa skole	Tiltak	149	159	-
Jørstadmoen skole	Tiltak	85	112	107
Kanebogen skole	Sammenligning	130	44	75
Kila skole	Tiltak	95	91	109
Kringsjø/Ekrom	Tiltak	192	194	197
Krokstad skole	Sammenligning	239	222	225
Larsgården skole	Sammenligning	80	71	58
Lerstad barneskole	Sammenligning	72	83	81
Lundenes	Tiltak	26	18	19
Medkila skole	Tiltak	98	106	90
Mjøndalen skole	Tiltak	226	213	217
Røyslimoen skole	Sammenligning	132	143	121
Seljestad barneskole	Tiltak	129	122	120
Solberg skole	Tiltak	242	240	240
Spjelkavik barneskole	Sammenligning	222	212	263
Steinberg skole	Sammenligning	64	73	72
Stenseth skole	Tiltak	80	89	89
Søre Ål barneskole	Tiltak	152	135	156
Sørvik skole	Sammenligning	47	46	41

Et lag rundt eleven. En klynge-randomisert evaluering av LOG-modellen.

Vik skole	Tiltak	54	49	-
Vingar skole	Tiltak	77	65	65
Vingrom skole	Sammenligning	44	44	56
Volsdalen skole	Sammenligning	134	116	113
Åse skole	Tiltak	130	147	132
Åsen skole	Sammenligning	80	70	85
Total		35	4,13	3,98
			3,98	3,84

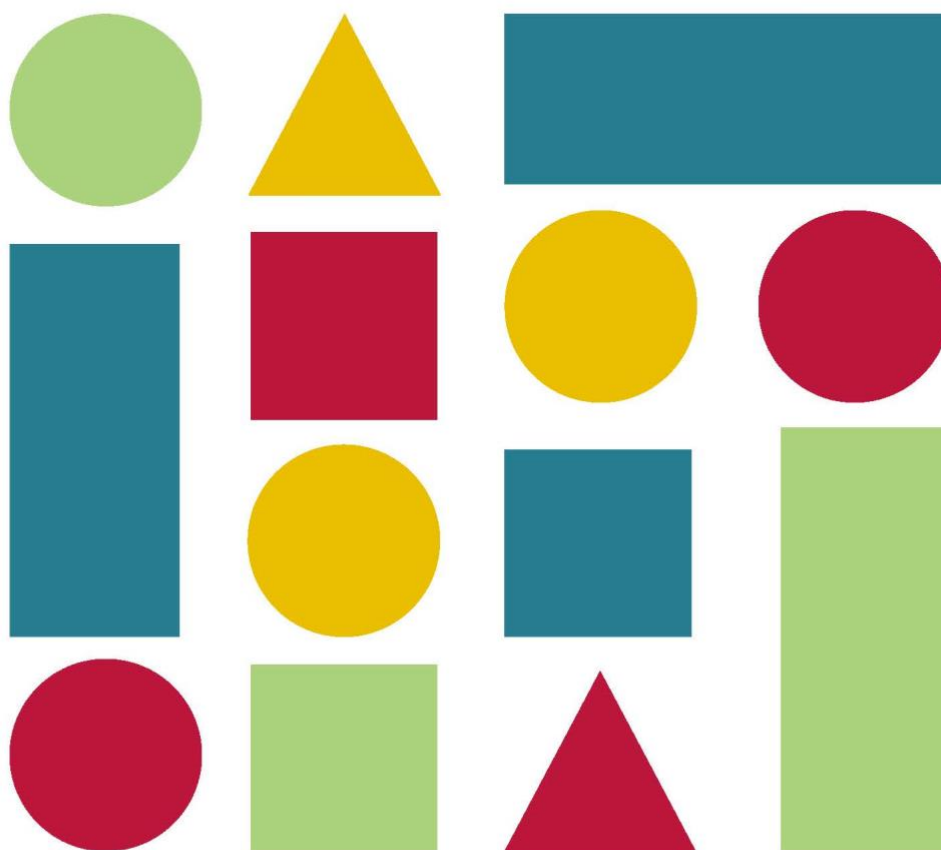
Veiledningshefte til skoleeier og skoleleder




Ledelse, organisering og gjennomføring av utviklingsarbeid for å oppnå bedre flerfaglig samarbeid i skolen.

VEILEDNINGSHEFTE TIL SKOLEEIER OG SKOLELEDER

Et lag rundt eleven LOG-modellen



Følg prosjektet på blogg.hioa.no/etlagrundteleven

	Innhold	
	DEL 1: LOG-modellen i korte trekk	3
	Hovedområder for utviklingstiltak	
	DEL 2: Arenaer for utviklingsarbeidet	4
	Styringsgruppen	
	Ressursteam	
	Trinnteam	
	Strategiforum	
	Dialogkonferanser	
	DEL 3: Arbeidsformer og implementeringsstøtte	11
	DEL 4: Aktivitetsplan for LOG-modellen	12

OBS!

Dette er et veiledningshefte til skoleledere i skoler som er blitt randomisert til tiltaksgruppe.

Vennligst ikke distribuer dokumentet til andre skoler.



Harstad



Lillehammer



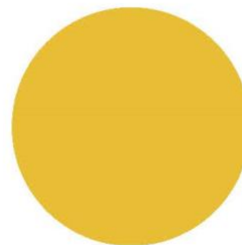
Nedre Eiker



Ålesund

Foto:
Side 7 og 9: Rawpixel.com/Unsplash
Side 8: Michal Parzuchowski/Unsplash
Utgitt:
Høgskolen i Oslo og Akershus, oktober 2017

1. LOG-modellen i korte trekk



- I prosjektet *Et lag rundt eleven* skal forskere ved Høgskolen i Oslo og Akershus effektevaluere et utviklingstiltak for å bedre det flerfaglige samarbeidet i skolen.
- Tiltaket, kalt LOG-modellen, beskriver hvordan skoleeiere og skoleledere skal lede og organisere et utviklingsarbeid i skolen, for å sikre bredt forankrede prosesser og for å utvikle innovative tverrfaglige løsninger.
- Hovedmål i LOG-modellen er: bedre flerfaglig samarbeid i kommunen og på skolen, økt kontakt mellom lærere og fagpersonene i ressursteam, bedre læringsmiljø og økt læringsutbytte.

Fra høsten 2017 skal kommunene Harstad, Lillehammer, Nedre Eiker og Ålesund prøve ut LOG-modellen i halvparten av sine barneskoler.

Høgskolen i Oslo og Akershus, i samarbeid med UiT Norges Arktiske Universitet, har hatt ansvar for utviklingen av modellen. Høgskolen i Oslo og Akershus har ansvaret for å gjennomføre effekt- og prosessevalueringen av LOG-modellen. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og pågår fra våren 2017 til våren 2020.

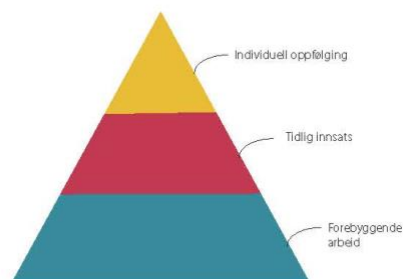
Hovedområder for utviklings- tiltak i prosjektet

Tiltak for å bedre det flerfaglige samarbeidet i kommunen kan foregå på tre ulike nivåer: forebyggende arbeid, tidlig innsats og individuell oppfølging (figur 1). LOG-modellen forutsetter at skolene skal arbeide med flere typer forbedringstiltak samtidig, på ulike nivåer i tiltakspyramiden. Likevel er det et mål i modellen å bruke mer tid på forebyggende innsats fremfor brannslukking.

Viktige trekk ved LOG-modellen er:

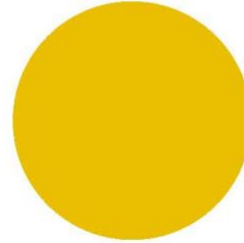
- **Ledelse:** Skoleeier skal lede og iverksette utviklingsarbeidet i kommunen. Skoleleder skal lede utviklingsarbeidet på skolen
- **Organisering:** Personalet blir involvert i utviklingsarbeidet gjennom dialogbasert medvirkning. Arbeidsformen er veksling mellom dialog og utprøving av ny praksis
- **Gjennomføring:** Utviklingsarbeidet skal i stor grad ta i bruk eksisterende møteplasser og skoleleder har ansvar for at aktivitetene blir lagt inn i skolens årshjul

Figur 1: Tiltakspyramiden: Hovedtyper av elevrettede tiltak.



Gjennom LOG-modellen vil skoleleder opprette og videreføre samarbeidsarenaer der relevante aktører får kunnskap om hverandres kompetanse, og får diskutert erfaringer, ideer og konkrete forslag i utviklingsarbeidet. Det gjelder både utforming av tiltak og innarbeiding av resultatene fra utviklingsarbeidet til daglig drift.

2. Arenaer for utviklingsarbeidet



En viktig del av LOG-modellen er at skoleleder og skoleeier leder utviklingsarbeidet i kommunen og på skolen. Viktige samarbeidsarenaer er ressursteam og trinnteam på skolenivå, og strategiforum på kommunenivå. Strategiforumet skal sikre forankring, støtte og avklaring mellom skolen og relevante samarbeidspartnere i kommunen.

Hvert år organiseres dialogkonferanser, både på kommunenivå og skolenivå, der deltakerne deltar i utvikling, erfaringsutveksling og evaluering av utviklingsarbeidet.

Skoleleder skal opprette en styringsgruppe som skal beslutte og iverksette tiltakene, samt bestemme hvem som skal delta. Ressursteam og trinnteam er kjernearenaene for diskusjoner, evaluering og justering av utviklingsarbeidet. Styringsgruppen skal fungere som en støttefunksjon for skoleleder.

Trinnteamleder er bindeleddet mellom lærerne i trinnteamet og ressursteamet og sikrer derfor kontakt og samarbeid mellom disse to arenaene. Skoleleder har hovedansvaret for å lede utviklingsarbeidet ved skolen, og er bindeleddet mellom ressursteam og strategiforum.

Det er altså fire faste møtearenaer i LOG-modellen: styringsgruppe, ressursteam, trinnteam og strategiforum. Lærere og andre relevante aktører skal implementere de tiltakene som blir besluttet av styringsgruppen.

Mange skoler har lignende samarbeidsarenaer fra før. Disse skal videreføres, men deltakere, møtehyppighet og struktur skal organiseres i tråd med dette veiledningsheftet.

Tegnforklaring

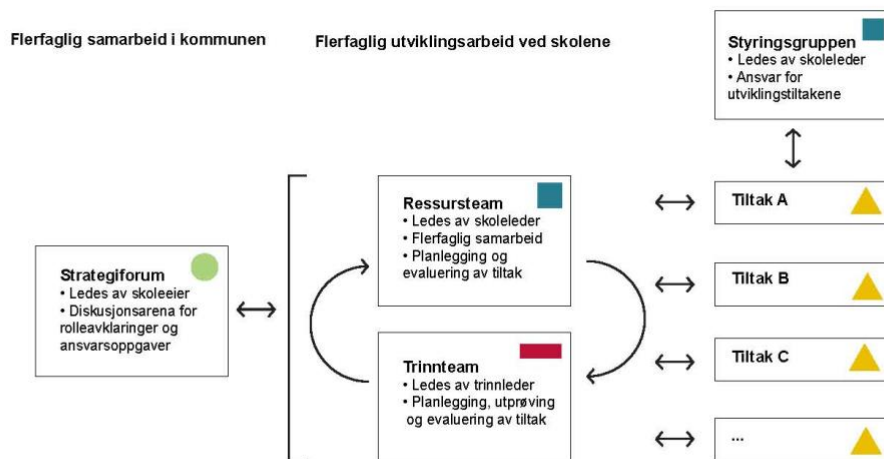
Tegnene angir hvem som er ansvarlig for teamet / arbeidet:

-  Skoleeier
-  Skoleleder
-  Trinnsleder
-  Koordinator

Hovedarenaer for utviklingsarbeidet ved skolen er:

- Styringsgruppen
- Ressursteam
- Trinnteam
- Strategiforum
- Dialogkonferanser

Figur 2 under viser organiseringen av det flerfaglige samarbeidet i kommunen og på skolen



Styringsgruppen

Skoleleder skal etablere en styringsgruppe. Denne skal være et støtte- og utførende organ for skoleleder i utviklingsarbeidet. Styringsgruppen har ansvar for å planlegge og gjennomføre dialogsamlinger for personalet ved skolen. Skoleleder skal lede styringsgruppen.

Styringsgruppen skal analysere forslagene til utviklingstiltak som kommer fram på dialogkonferansene. Styringsgruppen presenterer på bakgrunn av denne analysen forslag til utviklingstiltak. Styringsgruppen beslutter hvilke tiltak som skolen skal iverksette etter diskusjon med ressursteamet og trinnteam.

Styringsgruppen peker ut en koordinator blant medlemmene i trinnteamet eller i ressursteamet for hvert tiltak. For å sikre at flere blir ansvarliggjort i utviklingsarbeidet bør ikke denne rollen gå til trinnteamleder.

Utviklingstiltak som iverksettes kan prøves ut over kortere eller lengre tid, og skolen kan prøve ut flere utviklingstiltak parallelt. Utviklingsarbeidet ved skolen skal involvere flest mulig lærere og elever.

Styringsgruppen skal lage en plan for hvert av utviklingstiltakene som skal iverksettes.

Planen inneholder følgende punkter:

- Målsettingen for tiltaket
- Koordinator for arbeidet med utviklingstiltaket
- Hovedarena for diskusjon og konkretisering av tiltaket (ressursteam eller trinnteam)
- Hvem som skal delta i den praktiske utprøvingen av tiltaket
- Tidsramme og framdriftsplan for arbeidet

Arbeidet med den praktiske utprøvingen skal bestå av følgende trinn:

1. Ressurs eller trinnteam konkretiserer plan for tiltaket
2. Trinnteamet og ressursteamet diskuterer erfaringene fra utprøvingen, evaluerer, eventuelt justerer og videreutvikler praksisen.

Etter endt utprøving evaluerer trinn- eller ressursteam erfaringene fra utprøvingen. De som gjennomfører den praktiske utprøvingen velger ut minst en representant som skal delta i denne evalueringen. Skoleleder har ansvaret for å gjennomføre en evaluering av tiltaket i samarbeid med koordinator for tiltaket. Styringsgruppen fatter endelig beslutning om hvorvidt praksisen blir en del av den daglige driften ved skolen.

Utviklingstiltakene vil ha ulik varighet. Derfor kan diskusjon av flere utviklingstiltak stå på dagsorden på møtene i trinnteam eller ressursteam.

Styringsgruppen

Deltakere:
Skoleleder, en representant for trinnteamledere fra 5.-7. trinn, og en representant for flerfaglig personale i skolen. Skoleleder kan vurdere hvorvidt andre personer er aktuelle å innlemme i styringsgruppen.

Hovedoppgaver:

- Planlegge dialogkonferansene på skolen og følge opp resultatene
- Beslutte hvilke utviklingstiltak som skal startes opp
- Følge opp framdriften i arbeidet med utviklingstiltakene
- Beslutte hvilke av tiltakene som skal bli del av daglig drift

Møtehyppighet:
Etter behov høsten 2017. Fra 2018 holdes minst to møter per halvår samt etter behov

Krav til skoleleder

- Skoleleder skal iverksette og følge opp utviklingsarbeidet på skolen
- Skoleleder skal sørge for at utviklingsarbeidet ved skolen skjer i samsvar med kravene i denne veilederen
- Skoleleder skal etablere og lede styringsgruppen
- Skoleleder skal sørge for at hovedaktivitetene i utviklingsarbeidet, hvem som skal delta i dem og hvem som har ansvar for koordinering og gjennomføring av dem, blir tatt inn i skolens årshjul
- Skoleleder skal loggføre arbeidet med utviklingsprosjektet

Krav til koordinator for praktisk utprøving av utviklingstiltak

- Koordinator skal loggføre de viktigste aktivitetene i utprøvingen av utviklingstiltak
- Koordinator skal sammen med skoleleder forberede evalueringen av utprøvingen
- Koordinator skal rapportere om framdriften i den praktiske utprøvingen til styringsgruppen

Ressursteam

Det er et krav at alle tiltaksskolene skal ha et ressursteam. Ressursteamet skal bestå av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamlidere (5.-7. trinn), helsesøster, veileder fra PPT og veileder fra barnevern. Virksomhetslederne i strategiforum skal avgjøre hvem som skal delta i skolens team fra de ulike tjenesteområdene, og hvem som stiller ved sykdom eller annet fravær.

Ressursteamet skal møtes minst en gang i måneden. Trinnteamlere deltar i disse møtene, slik at det blir en samarbeidsarena hvor lærerne er representert.

På hvert møte skal deltakerne diskutere erfaringer med utprøvingen av tiltak som er besluttet i styringsgruppen. Trinnteamlere og andre medlemmer i ressursteamet får et særlig ansvar for å forberede og reise problemstillinger som krever videre innsats. Ressursteamet skal evaluere, eventuelt justere og videreutvikle praksisen.

Alle møter skal forberedes av skoleleder og det skal utpekes en referent som fører referat fra møtet. Innspill fra teamlederne eller andre medlemmene i ressursteamene til tema eller saker skal så langt det lar seg gjøre meldes inn på forhånd til skoleleder. Skoleleder gjør deretter en prioritering og lager en sakliste som sendes ut til ressursteamets medlemmer i forkant av møtet.

Det første ressursteamet skal gjøre er å diskutere forslagene som kom fram på dialogkonferansen. Denne diskusjonen skal ende ut i noen konkrete forslag til å bedre det flerfaglige samarbeidet. En viktig

del av arbeidet i ressursteamet er derfor å bli godt kjent med de enkeltes kompetanse og hvordan denne kan brukes på nye måter. Et verktøy for å få til dette, er å sette av tid til å reflektere sammen rundt egne roller, kompetanser, ansvarsområder og mål. Det vil også være viktig å sette av tid i ressursteamet til å reflektere sammen rundt begreper som kan forstås ulikt i de ulike fagtradisjonene, slik som tverrfaglig samarbeid, tidlig innsats og forebyggende arbeid. Det er skoleleders ansvar å sette dette på dagsorden.

Ved behov for avklaringer i strategiforum melder skoleleder inn saken til skoleier som organiserer møte med de relevante kommunale tjenestene.

I tilfellene hvor sak er meldt inn skal kontaktlærer delta på samarbeidsmøtet og presentere sin utfordring. Møtene skal resultere i konkrete forslag til hvordan ressursteamets ressurser kan utnyttes på nye måter.

Konkrete saker som tas opp i ressursteamet skal resultere i en beslutning som sier noe om hvem som gjør hva.

På det siste møtet før sommerferien skal ressursteamet evaluere arbeidet, og komme med forslag til forbedringer både når det gjelder de spesifikke tiltakene og det løpende tverrfaglige samarbeidet ved skolen. Deltakerne skal diskutere disse erfaringene og forslagene på dialogkonferansen til høsten.

Ressursteam

Deltakere:

Ressursteamet skal bestå av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamlidere (5.-7. trinn), helsesøster, veileder fra PPT og barnevern. Det er opp til den enkelte kommune hvorvidt det er hensiktsmessig å involvere andre profesjoner i ressursteamet

Møtehyppighet:

Ressursteamet møtes to timer minst en gang i måneden. Hyppigheten kan variere mellom skoler, avhengig av bl.a. skolens størrelse og hvilke type utviklingstiltak man arbeider med. Møteplanen for ressursteamet på den enkelte skole skal framgå i skolens årshjul

Ansvar:

Skoleleder har ansvar for å forberede, gjennomføre og evaluere ressursteammøtene. Skoleleder har ansvar for at det føres referat, men kan delegerer oppgaven til teammedlemmer

Forslag til sakliste:

Ta opp tråden fra forrige møte – hva har blitt gjort, hva gjør vi videre, hvem følger opp?

Videreutvikle tiltak og innsats

Nye saker presenteres
Runde rundt bordet, første tanker

Diskutere konkrete tiltak eller innsatser, ansvarsfordelinger og tidshorisont

Diskutere behov for avklaringer i strategiforum eller behov for tilleggsressurser fra andre utenfor teamet.

Kort evaluering av gruppedynamikken på møtet



Trinnteam ■

I trinnteamene (på henholdsvis 5., 6. og 7. trinn) diskuteres erfaringene med den praktiske utprøvingen av tiltak som er besluttet av styringsgruppen. Trinnteamet skal videre evaluere, eventuelt justere og videreutvikle praksisen.

Alle møter skal forberedes av trinlleder og det skal utpekes en referent som fører referat fra møtet. Innspill fra teammedlemmene til tema eller saker skal så langt det lar seg gjøre meldes inn på forhånd til trinlleder. Trinlleder gjør deretter en prioritering og lager en sakliste som sendes ut til trinnteamets medlemmer i forkant av møtet.

Det første trinnteamet skal gjøre er å diskutere erfaringer med første dialogkonferanse og hvordan det som ble løftet opp der kan forbedre utnyttelsen av de flerfaglige ressursene i kommunen. Denne diskusjonen skal munne ut i noen konkrete forslag til samarbeid med de ulike profe-

sjonsgruppene som sitter i ressursteamet (evt. andre kommunale tjenester). Disse forslagene skal trinlleder videreformidle til ressursteamet.

Diskusjonspunkter for trinnteam:

- Trinnteamet diskuterer hvordan de kan utnytte kompetansen i ressursteamet i lærerstaben, i klasserommet og inn mot enkeltelever
- Trinnet diskuterer hva slags kompetansetilførsel de trenger for å kunne jobbe bedre med forebyggende arbeid og med enkeltelever
- Trinnteam diskuterer disse problemstillingene i lys av målhierarkiet

Teamledere kan melde saker inn til ressursteamet. Lærere melder inn saker til teamleder. I tillegg kan de eksterne faggruppene melde saker inn. Terskelen for å melde inn skal være lav. En telefonliste til de aktuelle aktørene i ressursteamet skal være lett tilgjengelig for lærerne på skolen.

Krav til trinlleder

- Trinlleder skal informere kontaktlærere om LOG-modellen
- Trinlleder skal involvere kontaktlærere i arbeidet med å utvikle innholdet i utviklingsarbeidet
- Trinlleder skal sørge for at utfordringer fra kontaktlærere blir behandlet i ressursteamet
- Trinlleder skal planlegge deling av møtetiden mellom diskusjon om praktisk utprøving av tiltak og andre løpende saker
- Trinlleder skal formidle utfallet av trinnets diskusjoner til ressursteamet, og formidle utfallet av ressursteamets diskusjoner til trinnteamet

Trinnteam

Deltakere:

Alle lærere på 5.-7. trinn deltar på trinnmøter. Ved behov kan trinnteam suppleres med en representant for annet fagpersonell som deltar i den praktiske utprøvingen av utviklingstiltakene

Møtehyppighet:

Ukentlig

Ansvar:

Trinnteamleder leder møtene. Trinnteamleder har ansvar for at det føres referat, men kan delegerer oppgaven

Forslag til sakliste:

Ta opp tråden fra forrige møte – hva har blitt gjort, hva gjør vi videre, hvem følger opp?

Nye saker presenteres

Diskusjon - runde rundt bordet, første tanker

Diskutere konkrete tiltak eller innsatser, ansvarsfordelinger og tidshorisont



Strategiforum ●

Strategiforum er et forum for å diskutere og avklare problemstillinger som oppstår under utviklingsarbeidet, men som ikke kan løses på skolenivå. Dette kan for eksempel være spørsmål om forskjeller i lov- og avtaleverk og oppgavefordeling i det flerfaglige arbeidet på skolene. Skoleeier oppretter eller bruker eksisterende forum på kommunenivå som møteplass sammen med virksomhetslederne for andre relevante enheter eller etater. Skoleeier leder strategiforumet.

Skoleleder eller andre enhetsledere kan melde inn behovet for avklaring til skoleeier. Skoleeier er da ansvarlig for å organi-

sere et møte med de relevante kommunale aktørene for å diskutere håndteringen av den eventuelle utfordringen.

Skoleeier sørger for at de andre kommunale tjenestene i kommunen stiller med representanter til et ressursteam på hver av tiltaksskolene. Ressursteamet ved skolen skal bestå av skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamlere (5.-7. trinn), helsesøster, veileder fra PPT og barnevern. Det er opp til den enkelte kommune hvorvidt det er hensiktsmessig å involvere andre profesjoner i ressursteamet.

Strategiforum

Deltakere:

Skoleeier, virksomhetsledere for relevante kommunale eller statlige enheter, samt skoleledere

Møtehyppighet:

Strategiforum skal møtes minst en gang i halvåret, ellers ved behov

Ansvar:

Skoleeier leder møtene i strategiforum. Skoleeier har ansvar for at det føres referat, men kan delegerer oppgaven

Krav til skoleeier

- Skoleeier skal ta kontakt med virksomhetsledere i relevante tjenester i kommunen og presentere prosjektet
- Skoleeier skal opprette strategiforum hvor skoleleder kan diskutere og avklare problemstillinger med andre relevante enhetsledere
- Skoleeier skal følge opp at virksomhetslederne setter av ressurser for at en eller flere representanter som jobber inn mot skolen har møteplikt i ressursteam på skolene
- Skoleeier skal sørge for å følge opp samarbeidet med de andre kommunale tjenestene, slik at samarbeidet på skolenivå blir fulgt opp av de aktuelle samarbeidspartnerne
- Skoleeier skal forberede og organisere dialogkonferansene i kommunen



Dialogkonferanser ●■

Dialogkonferanser er utviklingsarenaer med organiserte dialoger. I løpet av prosjektet skal det gjennomføres i alt seks dialogkonferanser, tre på kommunenivå og tre på skolenivå. I tillegg skal det holdes en avslutningskonferanse i 2020.

Skoleeier og strategiforum har ansvaret for å forberede og gjennomføre dialogkonferansene i kommunen, mens skoleleder og styringsgruppen har ansvar for forberedelse og gjennomføring av dialogkonferansene på skolen.

På dialogkonferansene skal deltakerne:

- Utforme ideer og forslag til hva som bør være det konkrete innholdet i forbedringsarbeidet, og hvordan det best mulig kan legges opp i praksis
- Diskutere erfaringer samlet underveis i prosjektet, dvs. hva som er utprøvd av nye former for tverrfaglig kompetanse
- Utarbeide forslag om hvilke erfaringer som skal bli en del av daglig drift

Hoveddelen av en dialogkonferanse består i en veksling mellom gruppediskusjoner og korte, punktvis referater fra disse i plenum. Denne vekslingen skal benyttes

til å informere de andre deltakerne om synspunkter og vurderinger. Synspunktene og vurderingene skal benyttes som grunnlag for videre diskusjoner i dialogkonferansene.

Det skal tas referat fra gruppediskusjonene og fra plenum. Skoleeier og skoleleder skal organisere gruppesammensetningene på dialogkonferansene i henholdsvis kommunen og på skolen. Skoleeier og skoleleder skal peke ut gruppeleder som har ansvaret for å peke ut en referent, mens skoleeier og skoleleder har ansvar for at det skrives referat fra plenumsdiskusjonene. Skoleeier og skoleleder har ansvaret for at dialogsamlingens referater analyseres og brukes som utgangspunkt for den videre prosessen i utviklingsarbeidet.

Som et minstekrav er det behov for minst to omganger med gruppediskusjoner på en dialogkonferanse, der gruppesammensetningen er ulik fra gang til gang.

Veiledningsteamet skal gi skoleeiere og skoleledere støtte til å gjennomføre dialogkonferansene.

Dialogkonferanser

Deltakere på kommunekonferansene:

relevante virksomhetsledere i kommunen, skoleledere og medlemmene av styringsgruppene på skolene

Deltakere på skolekonferansene:

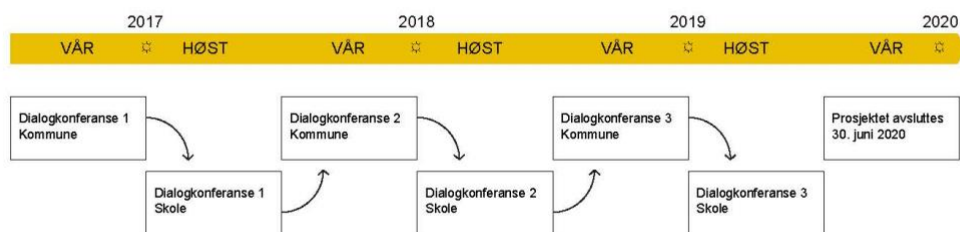
hele personalet ved skolen samt medlemmene av ressursteamet

Møtehyppighet:

dialogkonferanser arrangeres en gang i året i henholdsvis kommunen og på skolene

Ansvar:

Skoleeier har ansvaret for dialogkonferansen i kommunen og skoleleder har ansvaret for dialogkonferansene på skolen



Plan for gjennomføring av dialogkonferanser

Kommunenivå (høst 2017): Dialogkonferanse 1

Skoleeier skal informere og forankre prosjektet i kommunen, gjøre en situasjonsanalyse av nåværende flerfaglig samarbeid og få eller gi innspill til hva som bør være fokus i utviklingsarbeidet i kommunen og skolene.

Deltakerne på konferansen skal være relevante virksomhetsledere i kommunen (leder for PPT, barnevern, skolehelsetjenesten o.l.) og skolelederne.

Skolenivå (høst 2017) Dialogkonferanse 1

Skoleleder skal involvere hele personalet i dialog om ideer og forslag til hva som bør være det konkrete innholdet i utviklingsarbeidet, og hvordan det best kan legges opp i praksis, ut fra kravene til organisering og gjennomføring.

Deltakerne på konferansen skal være hele personalet ved skolen samt medlemmene av ressursteamet. Etter behov kan også fagpersonell fra andre relevante kommunale enheter delta.

Kommunenivå (vår 2018) Dialogkonferanse 2

Skoleeier skal evaluere erfaringer så langt i dialog med skoleledere, enhetsledere og flerfaglig personale i kommunale enheter som er involvert i utviklingsarbeidet. Denne dialogkonferansen vil gi et grunnlag for å vurdere behovet for justeringer og forbedringer i utviklingsarbeidet.

Deltakerne på konferansen skal være skoleeier, skoleledere og styringsgruppen, samt representanter for flerfaglig personale i de kommunale enheter som er involvert i utviklingsarbeid.

Skolenivå (høst 2018) Dialogkonferanse 2

Skoleleder har ansvar for at det blir en dialog om erfaringene med utprøving av ny praksis, og ut fra personalets vurderinger av denne, utarbeide forslag til justeringer og forbedringer av videre gjennomføring av utviklingsarbeidet (underveisevaluering).

Deltakerne på konferansen er hele personalet ved skolen samt medlemmer av ressursteamet. Etter behov kan også fagpersonell fra andre relevante kommunale enheter delta.

Kommunenivå (vår 2019) Dialogkonferanse 3

Gjennomføres som tidligere dialogkonferanser i kommunen.

Skolenivå (høst 2019) Dialogkonferanse 3

Skoleeierne skal involvere hele personalet ved skolen i en evaluering av erfaringene. Erfaringene vil være grunnlag for å fatte beslutninger om:

- Hvilke av de nye former for flerfaglig samarbeid som skal bli del av daglig drift
- Ledelse og organisering av framtidig utviklingsarbeid på dette og andre prioriterte områder

Deltakerne på konferansen er hele personalet ved skolen samt medlemmene av ressursteamet. Etter behov kan også fagpersonell fra andre relevante kommunale enheter delta.

Kommunenivå (vår 2020) Avslutningskonferanse

Skoleeierne skal involvere skolelederne, enhetsledere og representanter for flerfaglig personale i de kommunale enheter som er involvert i utviklingsarbeidet i en evaluering av de samlede erfaringer. Erfaringene skal danne grunnlag for å fatte beslutninger om:

- Hvilke av de nye former for flerfaglig samarbeid som skal bli del av ordinær virksomhet i relevante kommunale virksomheter
- En fornyet strategi for hvordan kommunen best kan støtte skolene og fagenhetene i ledelse og organisering av framtidig utviklingsarbeid på dette og andre prioriterte områder

Deltakerne på konferansen skal være skoleeier, skoleledere og styringsgruppen i skolen, samt enhetsledere og representanter for flerfaglig personale i de kommunale enheter som har vært involvert i utviklingsarbeidet

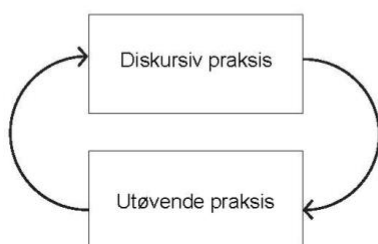
3. Arbeidsformer og implementeringsstøtte



Diskursiv og utøvende praksis

Dialogbasert medvirkning innebærer å veksle mellom en diskursiv praksis og utøvende praksis. I den diskursive praksis diskuterer og utvikler deltakerne ideer og forslag til samarbeidsformer som bør prøves ut. I den utøvende praksis prøver de ut ideene forslag i praksis, dvs. i klasserommet og i annet elevrettet arbeid.

Forholdet mellom diskursiv og utøvende praksis:



Hovedelementene i vekslingen mellom diskursiv og utøvende praksis er å:

- Utarbeide konkrete forslag og ideer til nye eller bedre former for bruk av flerfaglig kompetanse som kan prøves ut (diskursiv praksis)
- Prøve ut nye former for samarbeid og bruk av flerfaglig kompetanse i skolen (utøvende praksis)
- Diskutere erfaringene som blir gjort under den praktiske utprøvingen, justere og ytterligere forbedre den (diskursiv praksis)

Loggføring

Loggføring har to funksjoner:

Bidra til oppfølgingen av utprøvingen: dokumentere status på praktisk framdrift

Bidra til diskusjonene om utprøvingen: loggen er en viktig del av grunnlagsmaterialet for diskusjon og evaluering av erfaringene i ressursteam og trinnteam

Veiledningsteam

Et veiledningsteam støtter arbeidet i tiltaksskolene. Veiledningsteamet er ikke ansvarlig for implementeringen og framdriften i prosjektet, men kan sees på som en kritisk venn.

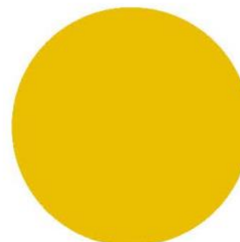
Veiledningsteamet skal gi skoleeier og skoleledere opplæring i dialogkonferansemetodikk og faglig bistand i arbeidet med å arrangere dialogkonferanser på skolene. Veiledningsteamet kan også bistå med faglige råd om den konkrete opplegg for de enkelte dialogkonferanser som skal avholdes.

Skoleeier og skoleleder skal gradvis ta mer ansvar for å opprettholde utviklingsarbeidet i kommunen og i skolene. Målsettingen er altså at veiledningsteamets kompetanse på dette feltet overføres til skoleeier og skoleleder.











Skolelederne får også opplæring av veiledningsteamet i hvordan skoleleder konkret kan lede og organisere og gjennomføre utviklingsarbeidet for å optimalisere utnyttelsen av de flerfaglige ressursene i kommunen og på skolen.

Veiledningsteamet skal være tilgjengelig som samtalepartner og støtte i arbeidet med å utvikle det flerfaglige samarbeidet på skolen. Skoleleder kan i alle faser av implementeringsarbeidet ta kontakt med veiledningsteamet for samtale, veiledning, råd eller praktisk hjelp til implementering.

4. Aktivitetsplan for LOG-modellen



- Aktivitetsplanen nedenfor gir en oversikt over hovedaktivitetene i LOG-modellen.
- Aktivitetsplanen er mest detaljert for perioden fra oppstart oktober 2017 fram til utgangen av året.
- Fra januar 2018 skal aktivitetene framgå av de enkelte skolenes samlede plan for utviklingsarbeidet, og hovedaktivitetene skal være nedfelt i årshjulet på skolene.

	Aktivitet	Ansvarlig	Deltakere	Målsetting
2017	Dialogkonferanse 1 i kommunen	Skoleeier	 Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Informere og forankre prosjektet i kommunen, situasjonsanalyse av nåværende flerfaglig samarbeid
	Felles forberedelse av dialogkonferanse for skolene	Skoleeier	 Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Gi skoleeier og skoleledere veiledning om dialogsamling, Forberede dialogsamling i skolene
	Etablere styringsgruppe på skolen	Skoleleder	 Skoleleder, én representant for trinnteamlere fra 5.-7. trinn, en representant for flerfaglig personale i skolen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
	Dialogkonferanse 1 på skolen	Skoleleder	 Hele personalet, ressursteam, evt. veiledningsteam	Involvere hele personalet i å lage forslag til innholdet i utviklingsarbeidet, og hvordan det kan legges opp i praksis
	Oppstart trinnteam	Skoleleder og trinnteamlere	 Trinnlærere	Analyse av dialogsamlingen. Diskutere forslagene til utviklings tiltak
	Oppstart ressursteamet	Skoleleder	 Skoleleder, sosiallærer eller spesialpedagogisk koordinator, trinnteamlere (5.-7. trinn), helsesøster, veileder fra PPT og barnevern	Bli kjent med hverandres kompetanse. Analyse av dialogsamlingen. Diskutere forslagene til utviklingstiltak
	Møte i styringsgruppen	Skoleleder	 Skoleleder, én representant for trinnteamlere fra 5.-7. trinn, en representant for flerfaglig personale i skolen	Bearbeide resultatene fra dialogsamlingen, Lage forslag til samlet plan for utviklingsarbeidet
	Trinnteammøte	Trinnteamleder	 Trinnteam på 5.-7. trinn	Diskutere forslag til samlet plan
	Ressursteam møte	Skoleleder	 Ressursteam	Diskutere forslag til samlet plan
	Møte i styringsgruppen	Skoleleder	 Styringsgruppen	Vedta samlet plan for utviklingsarbeidet. Innarbeide planen i skolens årshjul

	Aktivitet	Ansvarlig	Deltakere	Målsetting
2018	Ressursgruppemøter, trinnteammøter og arbeid med praktisk utprøving av tiltak etter skolens samlede plan for utviklingsarbeidet	Skoleleder, trinnteammøter ledere på 5.-7. trinn, og koordinator for tiltak	Framgår av samlet plan for arbeidet med utviklingstiltak	Framgår av samlet plan for arbeidet med utviklingstiltak
	Møte i strategiforum (jan 2018)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Diskutere hva som trengs for å understøtte utviklingsarbeidet i skolene
	Møte i styringsgruppen (mars 2018)	Skoleleder	Styringsgruppen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
	Dialogkonferanse 2 i kommunen (april 2018)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, styringsgruppen veiledningsteam	Diskutere erfaringene, vurdere behov for justeringer og forbedringer
	Felles forberedelse av dialogkonferanse for skolene (mai/juni 2018)	Skoleeier	Skoleeier, skoleledere, styringsgruppen, veiledningsteam	Planlegging av og veiledning til dialogkonferanse på skolene
	Dialogkonferanse 2 på skolene (august 2018)	Skoleleder	Hele personalet, ressursteam, evt. veiledningsteam	Erfaringer med praktisk utprøving evalueres, for justering/forbedring
	Møter i styringsgruppen (tidligst september og Senest innen november 2018)	Skoleleder	Styringsgruppen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
2019	Ressursgruppemøter, trinnteammøter og arbeid med praktisk utprøving av tiltak etter skolens samlede plan for utviklingsarbeidet	Skoleleder, trinnteammøter ledere på 5.-7. trinn, og koordinator for tiltak	Framgår av samlet plan for arbeidet med utviklingstiltak	Framgår av samlet plan for arbeidet med utviklingstiltak
	Møte i strategiforum (jan 2019)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Diskutere hva som trengs for å understøtte utviklingsarbeidet i skolene
	Møter i Styringsgruppen (feb/ mars og mai/juni 2019)	Skoleleder	Styringsgruppen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet
	Forberedelse av dialogkonferanse 3 i kommunen	Skoleeier	Skoleeier, strategiforum, evt. veiledningsteam	Lage opplegg for dialogkonferanse II på kommunenivå
	Dialogkonferanse 3 i kommunen (mars 2019)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, styringsgruppen, veiledningsteam	Evaluere de samlede erfaringene, mht. behovet for justeringer og forbedringer
	Felles forberedelse av dialogkonferanse 3 på skolene (mai/juni 2019)	Skoleeier	Skoleeier, skoleledere, styringsgruppen, veiledningsteam	Planlegging av og veiledning til dialogkonferanse på skolene
	Dialogkonferanse 3 på skolene (august 2019)	Skoleleder	Hele personalet, ressursteam, evt. veiledningsteam	Erfaringer med praktisk utprøving evalueres mht. til ny praksis i daglig drift
	Møte i strategiforum (august 2019)	Skoleeier	Skoleeier, relevante virksomhetsledere, skoleledere, veiledningsteam	Diskutere hva som trengs for å understøtte utviklingsarbeidet i skolene
Møter i styringsgruppen (tidligst september og senest innen november 2019)	Skoleleder	Styringsgruppen	Oppfølging av framdrift i utviklingsarbeidet	
2020	Sluttkonferanse i kommunen	Skoleeier	Som tidligere konferanser	Evaluering som beslutningsunderlag for ny praksis i drift og utviklingsarbeid

14. Figurer og tabeller

Figuroversikt

Figur 2.1 Logisk modell for LOG-modellen	20
Figur 2.2 Samspillet mellom dialogkonferansene på kommune- og skolenivå.....	21
Figur 2.3 LOG-modellens arenaer for utviklingsarbeid	22
Figur 2.4 Virkningsmekanismer på ledernivå	27
Figur 2.5 Virkningsmekanismer på skolenivå	28
Figur 3.1 Kvantitative data innsamlet i undersøkelsen.	31
Figur 3.2 Oversikt over kvalitative data	34
Figur 8.1 Samarbeidspartners vurderinger av innholdet i teamarbeidet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. Skala: 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid	94
Figur 8.2 Samarbeidspartners vurderinger av dynamikken i teamarbeidet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid	95
Figur 8.3 Samarbeidspartners vurderinger av konflikthåndtering i teamarbeidet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid	96
Figur 8.4 Samarbeidspartners vurderinger av ansvarsfordeling i teamet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid	97
Figur 8.5 Samarbeidspartners vurderinger av evalueringen av teamarbeidet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid	98
Figur 8.6 Samarbeidspartners vurderinger av arbeidet i teamet. Gjennomsnitt for 2017, 2018 og 2019 for tiltaks- og sammenligningsgruppe. 1=aldri, 2=sjeldent, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=alltid	99
Figur 8.7 Standardiserte effekter. Beregnet fra to-nivåmodeller med kontroll for baseline.	100
Figur 9.1 Læreres vurdering av det tverrprofesjonelle samarbeidet på skolen (1=svært dårlig, 5=svært bra). Gjennomsnitt. 1=svært dårlig, 2=nokså dårlig, 3=verken bra eller dårlig, 4=nokså bra, 5=svært bra.....	104
Figur 9.2 Effekt av LOG-modellen på læreres vurdering av det tverrprofesjonelle samarbeidet på skolen. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.....	104
Figur 9.3 Hvor ofte deltar du i tverrfaglig samarbeid? (1=aldri, 7= en gang i uke eller oftere). Gjennomsnitt.	105
Figur 9.4 Hvor ofte deltar du i tverrfaglig samarbeid. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	105
Figur 9.5 Tverrprofesjonelt klima (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.	106
Figur 9.6 Effekt av LOG-modellen på tverrprofesjonelt klima. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	107
Figur 9.7 Figur 9.7: Organisasjonskultur (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.	107
Figur 9.8 Effekt av LOG-modellen på organisasjonskultur. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	108
Figur 9.9 Motivasjon (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.	108
Figur 9.10 Effekt av LOG-modellen på motivasjon. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	109
Figur 9.11 Gruppeledelse (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.	109
Figur 9.12 Effekt av LOG-modellen på gruppeledelse. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	110
Figur 9.13 Profesjonsmakt (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.....	110
Figur 9.14 Effekt av LOG-modellen på profesjonsmakt. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	111
Figur 9.15 Organisasjonsmål (1=helt uenig, 7=helt enig). Gjennomsnitt.....	111

Figur 9.16 Effekt av LOG-modellen på organisasjonsmål. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	112
Figur 9.17 Instruksjon (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.	113
Figur 9.18 Effekt av LOG-modellen på instruksjon. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	113
Figur 9.19 Tilpasset opplæring (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.	114
Figur 9.20 Effekt av LOG-modellen på tilpasset opplæring. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	114
Figur 9.21 Motivering (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.	115
Figur 9.22 Effekt av LOG-modellen på motivasjon. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	115
Figur 9.23 Ro, orden og disiplin (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.	116
Figur 9.24 Effekt av LOG-modellen på ro, orden og disiplin. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	116
Figur 9.25 Samarbeid (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.	117
Figur 9.26 Effekt av LOG-modellen på samarbeid. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	117
Figur 9.27 utfordringer (1=absolutt ikke sikker, 7=helt sikker). Gjennomsnitt.	118
Figur 9.28 Effekt av LOG-modellen på dimensjonen utfordringer. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	118
Figur 9.29 Kollektiv mestringsforventning. Gjennomsnitt.	119
Figur 9.30 Effekt av LOG-modellen på dimensjonen kollektiv mestringsopplevelse. Resultat fra tonivå regresjonsmodeller. Effektstørrelse standardisert i antall standardavvik. 95 % CI.	119
Figur 10.1 Trives du på skolen? Gjennomsnitt ved 2017 (T1), 2018 (T2) og 2019 (T3).	121
Figur 10.2 Trives du på skolen? Tonivå-regresjon.	121
Figur 10.3 Effekt på skoletrivsel. Tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017.	122
Figur 10.4 Jeg gleder meg til å gå på skolen, gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019.	122
Figur 10.5 : Jeg gleder meg til å gå på skolen, tonivå-regresjon.	123
Figur 10.6 Jeg gleder meg til å gå på skolen, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017.	123
Figur 10.7 Interessert i å lære på skolen, gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019.	123
Figur 10.8 Interessert i å lære på skolen, tonivå-regresjon.	124
Figur 10.9 Interessert i å lære på skolen, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017.	124
Figur 10.10 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig, gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019.	125
Figur 10.11 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig, tonivå-regresjon.	125
Figur 10.12 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017.	125
Figur 10.13 Har med elever å være sammen med i friminuttene, gj.snitt i 2017, 2018 og 2019.	126
Figur 10.14 Har medelever å være sammen med i friminuttene, tonivå-regresjon.	126
Figur 10.15 Har medelever å være sammen med i friminuttene, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017.	127
Figur 10.16 Læringskultur, gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019.	127
Figur 10.17 Læringskultur, tonivå-regresjon.	128
Figur 10.18 Læringskultur, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017.	128
Figur 10.19 Mestring, gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019.	129
Figur 10.20 Mestring, tonivå-regresjon.	129
Figur 10.21 Mestring, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever på 5. trinn i 2017.	129
Figur 10.22 Støtte fra lærerne, gjennomsnitt i 2017, 2018 og 2019.	130
Figur 10.23 Støtte fra lærerne, tonivå-regresjon.	130
Figur 10.24 Støtte fra lærerne, tonivå-regresjon. Populasjonen er begrenset til elever som gikk på 5. trinn i 2017.	131

Tabelloversikt

Tabell 3.1 Svarprosent blant skoleinterne og eksterne samarbeidspartnerne (inkludert skoleleder) per kommune. Tallene viser data innsamlet høsten 2017, høsten 2018, samt for tredje og siste måling gjennomført høsten 2019.	32
Tabell 3.2 Svarprosent blant kontaktlærerne (5.–7. trinn) per kommune. Tallene viser data innsamlet høsten 2017, høsten 2018, samt for tredje og siste måling gjennomført høsten 2019.	33
Tabell 4.1 Faste deltakerne i ressursteam i tiltaks- og sammenligningsskoler. Antall aktører meldt inn av skoleledere (N=18).	43
Tabell 4.2 Hvor ofte bruker du ressursteamet? Prosent.	44
Tabell 4.3 Hvor ofte melder følgende aktører saker til ressursteamet, rapportert av skoleleder i juni 2018.	44
Tabell 4.4 Temaene på ressursteammøtene rapportert av skoleleder i juni 2018	45
Tabell 4.5 Skolelederes rapportering av hvor ressursteamets kompetanse brukes (juni 2018)	45
Tabell 4.6 Utviklingsarbeidet i ressursteamet. Tiltaksskolenes skolelederes svar i juni 2018.	45
Tabell 4.7 Skoleleders vurderinger av utviklingstiltak (N=19)	47
Tabell 5.1 Skolelederes vurderinger av LOG-veilederen. Spørreundersøkelse til skoleledere i juni 2018	50
Tabell 5.2 Skoleledernes vurderinger av veiledningsteamet. Gjennomsnitt og konfidensintervall. Spørreundersøkelse til skoleledere i juni 2018.	51
Tabell 5.3 Skolelederes og samarbeidspartneres vurderinger av kommunale dialogkonferanser. Gjennomsnitt og konfidensintervall (KI). Spørreundersøkelse til skoleledere og samarbeidspartnere.	51
Tabell 5.4 Skoleledernes, lærernes (5-7. trinn) og samarbeidspartneres vurderinger av LOG-modellen. Gjennomsnitt og konfidensintervall. Spørreundersøkelse til skoleledere og samarbeidspartnere, samt spørreundersøkelse blant lærere.	52
Tabell 5.5 Skoleledernes og lærernes vurderinger av LOG-modellens egnethet. Gjennomsnitt og konfidensintervall. Spørreundersøkelse til skoleledere og samarbeidspartnere, samt spørreundersøkelse blant lærere	54
Tabell 8.1 Antall skoler vurdert per samarbeidspartner, antall besvarelser i parentes.....	93
Tabell 9.1 Lærere i opprinnelig utvalg ved 5.–7. trinn som besvarte spørreundersøkelsen.....	102
Tabell 13.1 Sjekkliste til skoleeiere for implementering av LOG-modellen.....	146
Tabell 13.2 Oppgaver for skoleledere – Planlegging av møter.....	146
Tabell 13.3 Oppgaver for skoleledere – Etablering av utviklingstiltak	147
Tabell 13.4 Oppgaver for skoleledere – Gjennomføring av tiltak.....	148
Tabell 13.5 Oppgaver for Skoleleder – Kommunikasjonsflyt.....	148
Tabell 13.6 Oppgaver for skoleleder – etter endt utprøving av hvert utviklingstiltak	149

POSTADRESSE:

Arbeidsforskningsinstituttet AFI
OsloMet – storbyuniversitetet
Stensberggata 26
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

TELEFON:

93 29 80 30

E-POST:

postmottak-afi@oslomet.no